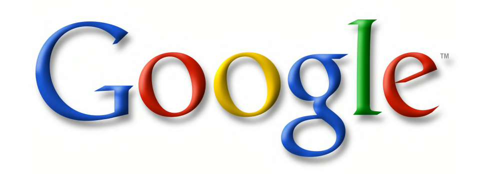
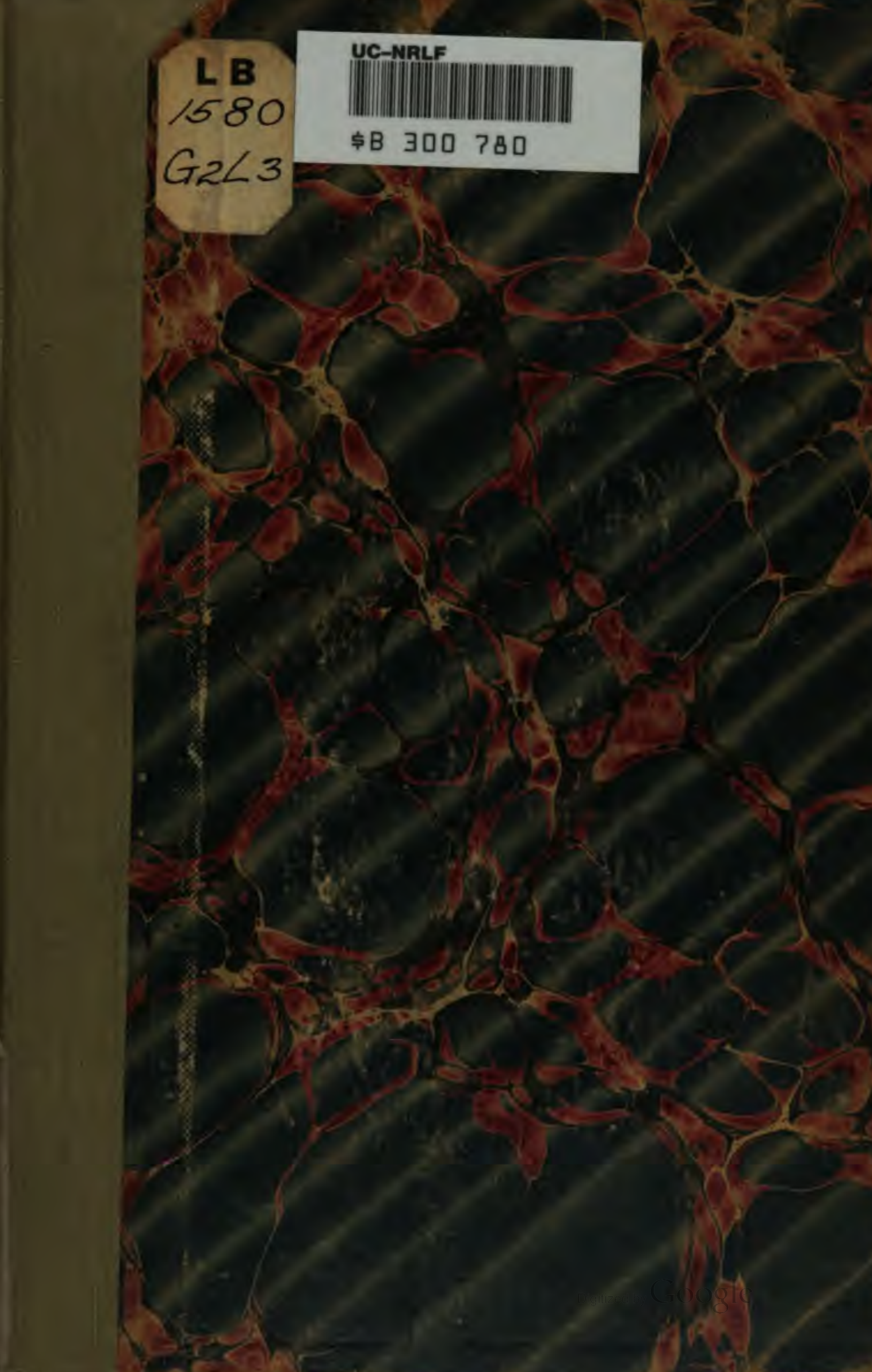



LB
1580
G2L3
UC-NRLF
$B 300 780
Digitized by Google


Digitized by Google

Rudolf Hildebrand

und seine Schule.

Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Inauguraldissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät der Universität Leipzig

vorgelegt von

Richard Laube,

cand. paed., aus Niedersaida.



Leipzig
Friedrich Brandstetter
1903.

Lebenslauf.

Als Sohn eines Landwirtes bin ich, Ernst Richard Laube, ev. luth. Bekenntnisses, am 24. September 1874 zu Niedersaida im Erzgebirge geboren. Nachdem ich die zweiklassige Volksschule meines Vaterdorfes acht Jahre lang besucht hatte, wurde ich im Königl. Lehrerseminare zu Annaberg für den Lehrerberuf vorgebildet. Von Ostern 1895 bis Ostern 1898 wirkte ich in dieser Stadt als Hilfslehrer an den Bürgerschulen, von Ostern 1898 bis Ostern 1899 als provisorischer Lehrer an der 10. Bezirksschule Dresdens. Da ich mir November 1897 in der Wahlfähigkeitsprüfung die Berechtigung zum akademischen Studium erworben hatte, so entschloß ich mich, die Landesuniversität zu beziehen. Im April 1899 ließ ich mich auf sechs Semester als Studierenden der Pädagogik immatrikulieren. Im Verlaufe dieses Trienniums hörte ich Vorlesungen der Herren Professoren und Dozenten: v. Bahder, Birch-Hirschfeld, Brieger, Fricke, Gregory, Heinze, Hofmann, Holz, Kittel, Köster, Kunze, Marx, Richter†, Rietschel, Schiller, Schnedermann, Sievers, Sommer, Volkelt und Wundt; war Mitglied des philos.-pädagog. Seminars des Herrn Prof. Dr. Volkelt sechs Semester, des philosophischen Seminars des Herrn Prof. Dr. Heinze fünf Semester, des deutschen Proseminars des Herrn Prof. Dr. Sievers vier Semester, des deutschen Proseminars des Herrn Prof. Dr. v. Bahder und des Königlichen Deutschen Seminars des Herrn Prof. Dr. Sievers drei Semester, des romanischen Seminars des Herrn Prof. Dr. Birch-Hirschfeld zwei Semester und des praktisch-pädagogischen Seminars des Herrn Prof. Dr. Richter ein Semester und beteiligte mich an den gotischen Übungen des Herrn Dr. Sommer wie an den neufranzösischen des Herrn Dr. Duchesne.

Wenn ich auch allen meinen Lehrern immer Dank schulden werde, so drängt es mich doch, ihn an dieser Stelle insbesonders den Herren Professoren Heinze, Sievers und Volkelt für die Läuterung meines Wesens wie die Förderung meiner Studien ehrerbietig auszusprechen.

Im November 1901 bestand ich vor der Königl. Pädagogischen Prüfungskommission die Staatsprüfung. Die Zeit darnach bis zum Ablauf meiner Matrikel widmete ich mich der Ausgestaltung einer Abhandlung über „Hildebrand und seine Schule," die schon vorbereitet und als Dissertation gedacht war. Ostern 1902 kehrte ich nach Dresden zurück, wo ich seitdem als ständiger Lehrer an der XII. Bürgerschule wirke.

Seinen lieben Brüdern

Emil Laube,
Oberlehrer an der XII. Bürgerschule zu Dresden,

Woldemar Laube,
Lehrer an der Rudolfschule zu Chemnitz,

Reinhard Laube,
Lehrer an der Vereinigten Freischule zu Leipzig,
und

Clemens Laube,
Lehrer an der XI. Bürgerschule zu Leipzig,

in Dankbarkeit und Liebe zugeeignet

vom Verfasser.



Vorbemerkungen.

C. J. Krumbach, ein bedeutender Schüler Hildebrands, sagte zu dessen 70. Geburtstag[1]): „Wohl selten hat in der pädagogischen Literatur ein Buch so großes Aufsehen erregt wie das Rudolf Hildebrands vom deutschen Sprachunterrichte und deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Über ein Vierteljahrhundert ist seit dem ersten Erscheinen vergangen, Tausende haben daraus gelernt und darin studiert mit Freude und Eifer; und doch wird niemand behaupten wollen, daß es seinen Höhepunkt erreicht, geschweige denn überschritten habe. Wir meinen vielmehr, sein Einfluß werde sich auf pädagogischen Gebieten zeigen, so lange von deutscher Sprache und Sitte überhaupt gesprochen wird. Es ist einer Fundgrube gleich, die einem um so unerschöpflicher dünkt, je mehr man sich mit ihrem Inhalte bekannt und vertraut macht. Höheren wie niederen Schulen hat es vielfach ganz neue Wege gezeigt, in der Wahl der zu behandelnden Stoffe und in der Methode. Und die guten Erfolge im deutschen Unterrichte sind nicht zum geringsten Teil darauf zurückzuführen, daß die Lehrer in den Hildebrandschen Geist eingedrungen sind. Ist es deshalb zu verwundern, daß fast alle beachtenswerten, in den letzten 25 Jahren erschienenen Lehr- und Übungsbücher für den deutschen Unterricht ihre Gedanken mehr oder weniger dem grundlegenden Buche Hildebrands entlehnt haben. Daß viele Bücher ihr Dasein lediglich den Anregungen unseres genialen Jubilars verdanken, wird freimütig und mit der innigsten Dankbarkeit von mehreren Verfassern selbst zugestanden."

Selbst wenn dieses Urteil an Übertreibung litte, muß es sich noch immer verlohnen, einmal Hildebrands Theorie des deutschen Unterrichts in den Grundzügen darzustellen und ihren

1) Z. f. d. d. U. 1894, S. 151/52.

Einfluß auf die Gestaltung dieser Schuldisziplin zu verfolgen. Freilich heißt das, fast für die ganze 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Geschichte des deutschen Sprachunterrichts schreiben. Die Untersuchung wäre demnach einerseits eine sehr umfangreiche Aufgabe, gölte es doch — abgesehen von der nicht leichten Vertiefung in die Schriftenfülle Hildebrands — in Hinsicht auf den erwähnten Gegenstand, 1. von 1867 an — denn in diesem Jahre erschien sein oben genanntes Buch in erster Auflage — bis 1902 die meisten der pädagogischen Zeitschriften für Mittel- wie für Volksschulen, für das höhere wie für das niedere Schulwesen zu studieren, 2. die Umgestaltung der allgemeinen und besondern Lehrpläne zu verfolgen, 3. der Entwicklung der Lesebücher nachzugehen und 4. die unübersehbare Reihe von Lehrbüchern mit ihren Aufsätzen, Abhandlungen, Stoffsammlungen und methodischen Ausgestaltungen zu durchmustern.

In so weitem Rahmen die Sache aufzufassen, wäre notwendig, wenn nicht bloß der Einfluß Hildebrands innerhalb seiner Schule nachgewiesen, sondern auch den Wirkungen desselben eingehend nachgespürt werden sollte, die er auf pädagogische Richtungen ausgeübt hat, welche entweder nur andere Ansichten über das Wesen und den Wert des deutschen Sprachunterrichts vertreten, oder gar von einem vollständig anderen philosophischen methodischen Standpunkt aus die Erziehung überhaupt betrachten. Indessen diese Seite der Einwirkung soll nur gestreift werden.

Anderseits müßte die Untersuchung auf nicht geringe Schwierigkeiten stoßen; denn es ist im allgemeinen eine der subtilsten Arten wissenschaftlicher Arbeit, den Weg eines geistigen Einflusses von seinem zarten Anfange bis zu seinem weitverzweigten, feingeästelten Ende aufzufinden und nicht aus dem Auge zu verlieren. Dazu kommt in diesem Falle der Dualismus der Gebiete: Theorie und Praxis des deutschen Unterrichts. Die Verbesserung der Praxis durch den Hildebrandschen Geist würde natürlich die wertvollste Seite seines Einflusses bedeuten. Aber gerade die kann man nicht unmittelbar schauen, da einem im besten Falle der Einblick in einige wenige Schulen auf kurze Zeit gestattet ist. Mittelbar also bloß läßt sich ihr beikommen, indem man von der Neugestaltung der Theorie auf die Veränderung der Praxis schließt. Darin aber liegt eben die zweite

große Schwierigkeit; denn wie zu allen Zeiten und auf allen Gebieten zwischen theoretischer Auffassung und praktischer Ausführung eine Kluft gähnt, den „keiner Brücke Bogen“ zu überfliegen vermag, so auch zwischen Theorie und Praxis des deutschen Unterrichts.

Der Unbezwingbarkeit der Stoffmassen und der Unüberwindbarkeit der Schwierigkeiten wegen macht die nachfolgende Abhandlung nicht Anspruch auf zweifellose Erschöpfung und allseitige Beleuchtung des Themas, sondern sie begnügt sich damit, nach der Einführung in die Lehre Hildebrands vom deutschen Sprachunterricht die Hauptströme des Einflusses, den dieser Philologe gehabt hat, aufzuzeigen. Das will sie tun, indem sie in erster Linie den einschlägigen theoretischen Abhandlungen Beachtung schenkt, dann schriftliche Handreichungen und Vorbereitungen berücksichtigt und endlich auch Streiflichter auf typische Lehrpläne und Lesebücher fallen läßt.

Inhaltsübersicht.

Abkürzungen.

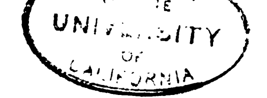
P. V. u. A. = Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt, 1867 erschienen in den „Pädagog. Vorträgen und Abhandlungen in zwanglosen Heften" I. Bd. III.

V. d. Spr. = Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 1896[5].

Z. f. d. d. U. = Zeitschrift für den deutschen Unterricht.

Pr. = Programmarbeit.

a. a. O. mit oder ohne Seitenangabe hinter einer zitierten Stelle bezieht sich immer auf die unter der letzten vorhergehenden Ziffer angegebene Literatur.



Verzeichnis der wichtigsten Literatur.

1. Schriften Hildebrands.

Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt. Leipzig 1867 (in den „pädagogischen Vorträgen und Abhandlungen in zwanglosen Heften" I. Bd. III).

—— Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung u. Bildung überhaupt. Leipzig 1879², 1887³, 1890⁴, 1896⁵.

—— Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig 1890.

—— Soltaus deutsche historische Volkslieder. 2. Hundert. Leipzig 1856.

—— Beiträge zum deutschen Unterricht. Aus der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Zugleich Ergänzungsheft zu deren 10. Jahrgang. Leipzig 1897.

—— Tagebuchblätter eines Sonntagphilosophen. Gesammelte Grenzbotenaufsätze, herausgegeben von G. Wustmann. Leipzig 1896.

2. Abhandlungen und Aufsätze.

Braun, A.: Deutscher Sprachschatz für Lehrer und für Freunde unserer Muttersprache. Leipzig 1898.

Berlit, G.: Worte der Liebe und Dankbarkeit am Sarge des verehrten Lehrers Rudolf Hildebrand, ord. Prof. der neueren Literatur und Sprache. Als Handschrift gedruckt. Leipzig 1894.

Brenner, O.: Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung. Leipzig 1902.

Bünger, Ferd.: Entwicklung des Volksschullesebuchs. Leipzig 1901.

Dähnhardt, O.: Volkstümliches aus dem Königreiche Sachsen auf der Thomasschule gesammelt. Leipzig 1898.

Dietel, P.: Zur Behandlung der Lesestücke. Anregungen für den deutschen Unterricht im Anschluß von III des „deutschen Lesebuchs." Leipzig 1900.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein.

Festschrift zum 70. Geburtstag Rud. Hildebrands in Aufsätzen zur deutschen Sprache und Literatur sowie zum deutschen Unterricht. Herausgegeben von O. Lyon. Zugleich Ergänzungsheft zum 8. Jahrgang der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig 1894.

Forschungen zur deutschen Philologie. Festgabe für R. Hildebrand zum 13. März 1894. Leipzig 1894.

Göpfert, E.: Dialektisches aus dem Erzgebirge. Annaberg 1872.

Grundriß der germanischen Philologie I, herausgegeben von H. Paul.
Krumbach, C. J.: Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. I. Teil. Leipzig 1894. II. Teil: Mitbearbeitet und nach dem Tode des Verfassers vollendet und herausgegeben von J. G. Sieber. Leipzig 1896.
Laas, E.: Der deutsche Unterricht an höhern Lehranstalten. Berlin 1872.
Lehmann, R.: Der deutsche Unterricht. 1890.
Linde, E.: Die Muttersprache im Elementarunterricht. Grundzüge für die Vermittlung des Sprachgehalts im 1. Schuljahre. Leipzig 1891.
Lüttge, E.: Der stilistische Anschauungsunterricht. Leipzig 1897.
—— Beitrag zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts. Leipzig 1899.
Lyon, O.: Das Pathos der Resonanz. Eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens. Leipzig 1900.
Martin, E.: Das deutsche Lesestück in der Volksschule. Leipzig 1898.
Materialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes. Aus Universitätsvorlesungen Rud. Hildebrands. 1. Teil: Das ältere Volkslied. Herausg. von G. Berlit. Zugleich Ergänzungsheft zum 19. Jahrgang der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig 1900.
Mill, J. St.: Gesammelte Werke, ed. Gumperz 1869.
Mohr, J.: Unsere Methode der Rechtschreibung, Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung. Flensburg 1891.
Münch, Ferd.: Der Unterricht im Deutschen in der Volksschule. Cöln 1893.
Münch, W.: Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und -kunst. 1888.
Paulsen, Fried.: Das Realgymnasium und die humanist. Bildung. 1889.
Rasche, E.: Die Erzählung im Aufsatzunterricht der Volksschule. Dresden 1896.
Richter, A.: Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1861¹, 1886² (Max Hesse's Lehrerbibliothek II).
—— Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872.
—— Deutsches Lesebuch. Leipzig 1884³.
Seyfert, Rich.: Schulpraxis. Methodik der Volksschule. Leipzig 1900². Göschen.
—— Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig 1901.
Schubert, Rud.: Herbarts didaktische Anschauungen und die Interpretationen der Konzentrationsidee. Leipzig 1898. Dissertation.
v. Sallwürk: Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Langensalza. 1895.
Weber, Hugo: Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig 1872¹, 1891².
Wendt, G.: Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik.
Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre. 1882.
Wolf, Alfr.: Lebendige Bildung und ihre wahren ernsten Grundgesetze. Beitrag zur Volkserziehung. Leipzig 1901.
Zur Reform der Lehrerbildung im Königreiche Sachsen. Eine Denkschrift, herausg. vom Sächs. Lehrerverein. Dresden 1900.

3. Zeitschriften.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. 1894.
Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 1899.
Der praktische Schulmann. 1894, 1895.
Deutsche Literaturzeitung. 1893.
Deutsche Schulpraxis. 1899.
Die Gegenwart. 1893.
Die Grenzboten. 1888, 1. 3. 4. 1887, 2. 3. 4.
Evangelisches Schulblatt. 1897, 1899.
Kindergartenlaube Bd. IX.
Leipziger Lehrerzeitung. 1893/94; 1894/95; 1895/96; 1896/97.
— Tageblatt. 1894.
Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Herausg. v. O. Frick und G. Richter. 1885.
Literarisches Centralblatt. 1867. 1893.
Neue Bahnen. 1895.
Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 2. Abt. 1893, 1894, 1898.
Oesterreichischer Schulbote. 1888.
Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschulen. 1888.
Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 1895.
Pädagogische Studien. 1895.
Pädagogische Zeitung. 1894.
Rheinische Blätter. 1889; 1894; 1897; 1899.
Sächsische Schulzeitung. 1902.
Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. 1894, 1895, 1900, 1901.
— für den deutschen Unterricht. 1887—1902.
— für deutsche Philologie. 1888, 1896.

4. Programmarbeiten.

Berger, G.: Zur Bildung der Sprachfertigkeit in der Volksschule. 26. Jahresbericht über das Königliche Lehrerseminar zu Zschopau. 1896.
Buchheim, R.: Zum deutschen Unterrichte. Jahresbericht des Königlichen Realgymnasiums mit höherer Handelsschule zu Zittau. 1890.
Dannheißer, E.: Die Verwendung des Dialekts im Unterrichte. Progr. der Realschule zu Ludwigshafen. 1899.
Drück, P.: Die Vaterländische Altertumskunde im Gymnasialunterrichte. Progr. des Königl. Realgymnasiums zu Ulm. 1894.
Hißbach: Zur Behandlung der Sprachgeschichte im deutschen Unterrichte unseres Seminars. 12. und 13. Jahresbericht über das Großherzogl. Lehrerseminar zu Weimar. Ostern 1895—97, 97—99.
Heußner, Fr.: Die Muttersprache und ihre Pflege. Festgruß des Gymnasiums zu Hanau an das Gymnasium zu Cassel.
Kriebitzsch, P.: Beiträge zur Etymologie. Jahresbericht des Königl. Realgymnasiums zu Spandau. 1900.
Koch, Karl: Kleine Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte und zum deutschen Unterrichte (Beilage zum Jahresbericht des Nikolaigymnasiums zu Leipzig 1892.) Herausg. von J. Berlit.

Krumbach, C. J.: Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und Sprechübungen in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Progr. des Königl. Gymnasiums zu Wurzen. 1889.

Lyon, O.: Historische und gesetzgebende Grammatik. Progr. des Annenrealgymnas. zu Dresden-A. 1890.

Vogel, Theod.: Lehrplan für den deutschen Unterricht in den lateinlosen Unterklassen der Dreikönigschule. Jahresbericht der Dreikönigschule (Realgymnas.) Dresden-Neust. 1899.

Seyfarth, Karl: Beiträge zur Methodik des deutschen Unterrichts. Progr. des Königl. Gymnas. mit Realklassen zu Landsberg a. W. 1898.

Wehrmann, K.: Lehrplan für den deutschen Unterricht der lateinlosen Realschule. Jahresbericht der Realschule zu Kreuznach. 1897.

Zarth, Jakob: Deutsche Lehnwörter. Beilage zum Jahresbericht d. Königl. Gymnas. zu Saarbrücken. 1897.

Zimmermann, Joh. Ref.: Die Aussprache des Hochdeutschen in unserm Seminar. Jahresbericht des Lehrersem. zu Meersburg. 1890.

5. Lehrbücher.

Bangert, W.: Sprachstoffe für den Unterricht im Sprechen und in der Rechtschreibung sowie für den grammat. Unterricht auf phonetischer Grundlage. Frankfurt a. M. 1890.

Benndorf, Paul: Die sächsische Volkskunde als Lehrstoff in der Volksschule. Dresden. 1901.

Freitag, Rich.: Sachsens geschichtlich geographische Sprichwörter u. geflügelte Worte. Leipzig. 1898.

Göhl, H.: 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis je 14tägiger Lese-, Rede-, Aufsatz-, Sprachlehre- und Rechtschreibungsübungen. Meißen. 1893.

Hache, H. u. Prüll, H.: Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlusse an den Sachunterricht. Dresden. 1895.

Hähnel, E. u. Patzig, R.: Sprachschule in konzentr. Kreisen mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung und Wortbedeutung. Leipzig 1892[1], 1899[4], Lehrerheft 1898[4].

Krumbach, C. J.: Deutsche Sprech-, Lese- u. Sprachübungen. Größere Ausgabe für Lehrer und Erzieher. Leipzig. 1893.

—— Sprich lautrein u. richtig! Deutsche Sprech- Lese- und Sprachübungen. Kleinere Ausgabe für Schüler. Leipzig. 1893.

Lyon, O.: Des Joh. Christ. Aug. Heyses „deutsche Grammatik od. Lehrbuch der deutschen Sprache". 25. Auflage der Schulgrammatik Heyses. Vollständig umgearbeitet. Hannover und Leipzig. 1893.

—— Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. 1. Teil. Leipzig 1885.

—— „Der deutsche Stil" von Dr. Karl Becker. Bearbeitet 1883.

—— Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Leipzig. I. Teil 1890[1], 1896[2]; II. Teil 1897[1].

—— Dr. Kutzners praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage u. Ausführung deutscher Aufsätze. 3. Auflage. Leipzig und Berlin. 1901.

Matthias, Th.: Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen u. Schwierigkeiten d. deutsch. Sprachgebrauchs. Leipzig 1892. 1897².
—— Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig 1896. 1899².
—— Aufsatzsünden. Leipzig 1897.
—— Katechismus des guten Deutsch. Leipzig 1898.
—— Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. Leipzig 1899¹. 1902².
Mülder, J. G.: Sprach- u. Übungsstoffe aus der deutschen Kulturgeschichte. Berlin. 1900.
Richter, A.: Deutsche Redensarten. Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. Leipzig. 1893².
Rudolph, Gustav: Der Deutschunterricht. Entwürfe und Lehrproben. Leipzig. 1. Abt. 1897², 2. Abt. 1900², 3. Abt. 1898¹. 1901².
Sahr, Julius: Das deutsche Volkslied. Ausgewählt u. erläutert. Leipzig. 1901. Göschen.
Schnedermann, Franz: Die deutsche Nationalliteratur. Ihr innerer Gang im Zusammenhang mit der Sittengeschichte dargestellt. Leipzig 1899.
Schrader, Herm.: Der Bilderschmuck der deutschen Sprache. Berlin 1886.
Waag, Alb. Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes auf Grund von Herm. Pauls „deutschem Wörterbuch" in den Haupterscheinungen dargestellt. 1901.
Wilke, Edw.: Deutsche Wortkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache. Leipzig. 1893¹, 1899².
Wustmann, Gust.: Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmunde nach Sinn und Ursprung erläutert von Wilh. Borchardt, in gänzlicher Neubearbeitung herausg. Leipzig 1894⁴.
—— Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. Leipzig. 1891 (1896², 1903³).

Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung f. d. Sächs. Gymnasien betreff. v. 28. Jan. 1893. Dresden.
Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. Nov. 1878. Dresden 1890.
Grundzüge des Lehrplans für die mittleren Volksschulen (Bürger- und Bezirksschulen) der Stadt Leipzig. Leipzig 1901.
Lehrplan für die evangelischen Bezirksschulen der Stadt Dresden. 1891.
Lehrplan für die evangelischen Bürgerschulen der Stadt Dresden. 1892.
Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis. Herausgegeben im Auftrage des Königlichen Preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Als Manuskript gedruckt. Berlin 1901.

Einleitung.

Jeder Umschwung im Unterrichtsbetrieb ist von Revolutionen innerhalb der Wissenschaft abhängig. Sie gestalten deren Methoden und Ergebnisse um und stellen damit auch der Schule neue Ziele und und weisen ihr andere Wege. Aber „Reformen, welche diesen Namen verdienen, machen einen langsamen Weg, und selbst die Reformen in Staat und Kirche gehen nicht so langsam wie in den Schulen“.[1])

Das ist sehr natürlich. Nur allmählich träufelt das befruchtende Naß der gelehrten Forschung vom Wipfel der Universität durch die dichte Blätterschicht der höheren Schulen hinab auf den empfänglichen Boden des Volksschulunterrichts. Ein Blick in die Geschichte des deutschen Unterrichts im 19. Jahrhundert bestätigt das. Am Eingange des Zeitraumes stehen als mächtige Marksteine Jakob und Wilhelm Grimm. „Was beide Brüder in Liebe zum Vaterlande und dessen Söhnen geschaffen, in herrlichen Werken niedergelegt haben“, konnte „den neu aufwachsenden Generationen so wenig entgehen, so wenig Kraft und Wärme schwinden können im Bereiche der physischen Welt“.[2]) Jedoch der ältere von ihnen selbst verzögerte beider Einfluß auf die Schulen und damit auf das Volk, indem er die grammatische Behandlung der Muttersprache, die selbstverständlich im Lichte der neuen Sprachforschung und Sprachbetrachtung ein anderes Gesicht hätte gewinnen müssen, aus ihnen hinauswies.[3])

Später milderte er seine Ansicht und erklärte, daß er nur die Verschrobenheit der deutschen Sprachlehre, den Unwert der Bücher, die man dabei zu Grunde legte, beklagt, den fast sinnlosen Elementarunterricht angegriffen, aber nicht eine vernünftige Anwendung der deutschen Grammatik in den Oberklassen verworfen habe.[4])

Man trieb nun zwar Grammatik auf höheren Schulen unter der Führung von Joh. Chr. Aug. Heyse († 1829), Karl Wilh.

---

[1]) J. St. Mill: Ges. Werke 1869, I, S. 212.
[2]) Z. f. d. d. U. 1899, S. 671.
[3]) J. Grimm: Deutsche Grammatik[1] I, S. IX.
[4]) J. Grimm: Deutsche Grammatik[2] I, S. XVIII.

Ludw. Heyse († 1865) und Karl Ferd. Becker († 1849), aber es war dabei nur auf eine logisch-philosophische Behandlung der Sprache abgesehen. Wurst und Diesterweg trugen solche Art Sprachunterricht sogar in die Volksschulen hinein,[1]) und Robert Hieke [2]) betrachtete von logisch-ästhetisch-philosophischem Standpunkt aus nicht nur den grammatischen, sondern den gesamten Deutschunterricht.

Der Gedanke, wie die Sprachwissenschaft, so auch den Sprachunterricht auf geschichtliche Grundlage zu setzen, der seit Grimm so selbstverständlich erschien, brach sich nur mit Mühe Bahn. In Ph. Wackernagel leuchtete er zuerst wohl auf, wenn auch nur schwach. Er suchte die Regierungen zu bewegen, daß sie in den sogenannten Volksschulen den literarischen Gebrauch der landschaftlichen Mundart gestatten möchten.[3]) Dann trat R. v. Raumer, der zwar davon nichts wissen wollte, für die Behandlung des Altdeutschen mit allem Nachdruck ein. Dabei schoß er weit über das Ziel hinaus; denn er wollte nicht allein Mittelhochdeutsch getrieben, sondern auch kleine gotische und althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern gelesen wissen; und da sollte keine Form übergangen, keiner Schwierigkeit ausgewichen werden.[4])

Gemäßigtere Forderungen stellte E. Laas auf, der es als nationale Pflicht bezeichnete, die Muttersprache in ihrer Gesetzmäßigkeit zu begreifen.[5])

In W. Wilmanns erfolgte ein Rückschlag. Er sprach sich 1869 in der Zeitschrift für deutsches Gymnasialwesen gegen eine historische Behandlung der Sprache aus. Seine Feindschaft begründete er damit, daß es niemals Aufgabe der Schule, die eine Allgemeinbildung als Grundlage für die spätere Weiterentwicklung schaffen wolle, sein könne, die Grammatik wissenschaftlich zu betreiben. Auch die Lektüre mittelhochdeutscher Dichtungen verwarf er und wünschte, daß bei der beschränkten Zeit die Schule ihre ganze Kraft einer gründlichen Beschäftigung mit den neuhochdeutschen Klassikern zuwende. Unter seinem Einflusse ist es dann geschehen, daß im Jahre 1882 in den preußischen Gymnasien das Mittelhochdeutsche aus dem Unterrichte entfernt wurde, „weil es nicht möglich sei, eine genügende Kenntnis der mittelhochdeutschen Grammatik und der eigentümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörtern zu erreichen.“[6])

---

[1]) E. Laas: Der deutsche Unterricht, S. 72/73.
[2]) R. Hieke: Der deutsche Unterricht an Gymnasien, Leipzig 1842.
[3]) E. Laas: a. a. O. S. 107.
[4]) Hißbach: Zur Behandlung der Sprachgeschichte I, S. 4. Pr.
[5]) E. Laas: a. a. O. S. 233.
[6]) R. Lehmann: Der deutsche Unterricht, S. 116.

Abseits von der Entwicklungslinie der Methodik steht Friedrich Nietzsche. Er schrieb um 1870, wo ihm das deutsche Volk, die deutsche Kultur, der deutsche Geist noch kein Spott waren, sondern wo sein Herz vor Begeisterung über alles, was sich deutsch nannte, bersten wollte, er schrieb in dieser Zeit so prächtig über deutsches Wesen und deutsche Sprache und verlangte, daß im Gymnasialunterrichte die Muttersprache den Mittelpunkt bilde.[1])

Damit sind wir in eine Zeit hineingekommen, wo sich neben den angeführten Ansichten über den deutschen Unterricht schon andere bemerkbar gemacht hatten und jetzt schon mehr und mehr Boden faßten, Ansichten, die jene an Tiefe und Weite in hohem Maße übertrafen, zu einem kleinen Teile beeinflußten, zum größten Teile aber überflüssig machten. Sie gingen von einem Manne aus, der in Zukunft diesen Zweig des Schulunterrichts mit seinen Ideen beherrschen sollte: von Rudolf Hildebrand.

Er ist zwar nicht Pädagog durch Schulung oder durch das Studium pädagogischer Schriften geworden, aber durch eigene liebevolle Beobachtung des kindlichen Seelenlebens und die Vertiefung in das wertvollste Bildungsmittel, in die Muttersprache; Naturpädagog ist er, der seine Lehren gibt, ohne sich von methodischen Schlagwörtern leiten zu lassen, die jede Zeit beherrschen.[2]) Gerade das bürgt für die Gesundheit seiner Gedanken und ihrer Wirkung. Sie alle aber zielen darauf ab, den deutschen Sprachunterricht zu reformieren, zeitgemäß zu gestalten.

Rudolf Hildebrand ist es gewesen, der einerseits alle Bestrebungen der Vergangenheit und Gegenwart, die darauf hinausliefen, dieses so wichtige Feld der Schule mit größtmöglichem Erfolge zu bebauen, in sich zusammenfaßte und klar begründete; der anderseits aus der Sprachforschung neue Ziele für den deutschen Unterricht ableitete, ihm bessere Wege zu ihnen zeigte und seine Ideen durch eigene Bemühung und den Fleiß seiner Schüler zu verwirklichen wußte. Er ist der Neubegründer des deutschsprachlichen Unterrichts geworden.[3])

Das nachzuweisen, soll versucht werden, indem vorerst Hildebrands Lehre vom deutschen Unterricht im Umriß dargestellt, alsdann ihr Einfluß auf die Folgezeit dargetan werden wird.

---

[1]) O. Lyon: Das Pathos der Resonanz, S. 40.
[2]) Pädagog. Zeitung 1894, S. 165.
[3]) Neue Jahrbücher f. Philosophie u. Pädag. 1894, II, S. 546.

I. Teil.

Hildebrands Lehre vom deutschen Unterricht im Umriß.

1. Erziehungswissenschaft und deutsche Sprachwissenschaft.

Rudolf Hildebrand, dessen Biographie noch zu schreiben ist, und dessen Verdienste um die deutsche Philologie und die deutsche Pädagogik erschöpfend bisher nicht gewürdigt worden sind,[1]) ist unter den deutschen Pädagogen der Germanist, wie es keiner vor ihm noch nach ihm gewesen. Wenn man ihn auch darum nicht den ersten und eigent-

[1]) Das Lebensbild Rudolf Hildebrands zu zeichnen und sein Lebenswerk darzustellen, sind bisher nur Anläufe unternommen worden. Der 70. Geburtstag am 13. März 1894 und der Todestag, der 28. Oktober eben dieses Jahres, gaben dazu die Veranlassung. Diese biographischen Skizzen, Gedenk- und Erinnerungsblätter mögen hier verzeichnet sein:

a) Meyers Konversationslexikon 1895, VIII, S. 799.
b) Forschungen z. deutsch. Philologie, Festgabe f. R. Hildebrand: Burdach in dem Nachworte zu seinem Aufsatze.
c) Z. f. d. d. U. 1894, S. 153 ff.: Zu R. H. 70. Geburtstag, von O. Lyon.
d) Z. f. d. d. U. 1894, Ergänzungsheft S. 356 ff.
e) Z. f. d. d. U. 1894, S. 785 ff: R. H. †, v. O. Lyon.
f) Neue Jahrbücher f. Phil. u. Päd. 1894, II, 12. Heft: R. H., v. G. Berlit.
g) G. Berlit: Worte der Liebe und Dankbarkeit. (Siehe Literatur!)
h) Pädagog. Zeitschrift 1894, S. 146 ff.: R. H. usw., v. Ed. Wilke.
i) Z. f. d. d. U. 1895, S. 1 ff.: R. H., v. O. Lyon.
k) Z. f. d. d. U. 1895, S. 809: Burdachs Rede bei der Enthüllung des Hildebrand-Denkmals.
l) Zeitschrift d. Allg. Deutsch. Sprachvereins 1895, Sp. 1—9: Zum Gedächtnis R. H., v. J. Sahr.
m) Rheinische Blätter f. Erziehung u. Unterricht 1894, S. 434 ff.: R. H. im Dienste der Wissenschaft u. d. Schule, v. Aug. Mühlhausen.
n) Leipziger Tageblatt 1894, 4. Nov., 2. Beilage: Zur Erinnerung an R. H.
o) Leipziger Zeitung 1894, 3. Nov., Abendausg.
p) Zeitschrift f. deutsche Philolog. 1896, S. 73: R. H., v. Eugen Wolf.
q) Pädagog. Studien 1895, S. 65 ff.: R. H., v. Th. Klähr; vgl. dazu: Leipziger Lehrerzeitung 1894/95, Nr. 24, Beilage!
r) Neue Bahnen 1895, Heft 10: Hildebrandheft v. Rud. Dietrich.
s) Der prakt. Schulmann 1895: R. H., v. Alb. Richter.
t) Beiträge z. deutschen Unterricht von Rud. Hildebrand 1897: Vorwort v. O. Lyon.

lichen Pädagogen der Deutschen [1]) nennen darf, so muß man doch zugeben, daß er sich dadurch zu seinem Vorteile von allen Meistern vor ihm unterscheidet. Er offenbart sich in seiner Pädagogik als einer, der liebevoll in die Tiefen des kindlichen Gemüts hinabsteigt, sich innig ans Alltägliche und Reinmenschliche anschließt, um dieses gleich liebevoll emporzuleiten zu den höchsten Idealen des deutschen Volkes, zum Reingöttlichen.[2]) Und diese seine Eigenart erklärt sich nur aus den innigsten Beziehungen, die zwischen Erziehungswissenschaft und deutscher Sprachwissenschaft für ihn bestanden. Entgegen der herrschenden Anschauung läßt er diese nicht isoliert für sich stehen, nicht ihren eigenen Zweck sein,[3]) sondern stellt sie in den Dienst der theoretischen und praktischen Erziehung.[4])

Dieser Dienst ist ein zweifacher. Wenn es sich darum handelt, welchen Erziehungszweck man wohl — abgesehen von dem allgemeinmenschlichen — als den besten im Auge behält, so muß man wissen, was unserm Volke not tut, was es werden kann, was ihm zu erreichen möglich ist. Das aber sagt einem am besten die deutsche Philologie. Sie ist also im Sinne Hildebrands einerseits der Pädagogik das, wofür sonst die Ethik gilt, nämlich die Zielwissenschaft. Anderseits ersetzt sie ihr die Psychologie. Wenn im allgemeinen diese den Weg zum Ziele zeigt, die Mittel zur Erreichung an die Hand gibt, so spielt bei Hildebrand die Sprachwissenschaft in erster Linie die gleiche Rolle, weil sie ihm am besten darüber entscheidet, auf welche Weise der Deutsche sein Ziel am wirkungsvollsten erreicht, nämlich durch ein allseitiges, tief eindringendes, verständnisvolles Studium der Muttersprache.

Hildebrand will demnach aus dem Charakter des deutschen Volkstums das deutsche Erziehungsziel und die deutschen Erziehungsmittel ableiten und die deutsche Philologie, da sie die beste, weil reichste Kennerin des Volkstums ist, als Ziel- und Hilfswissenschaft der Pädagogik angesehen wissen, damit sie einen unmittelbaren Einfluß auf das Leben gewinne, den er ja erhoffte und erstrebte.[5]) Unter diesem Gesichtswinkel allein hat er als Gymnasiallehrer wie als Universitätsprofessor die deutsche Sprachwissenschaft angeschaut und gefördert und das nationale Wesen studiert, weil er so am ehesten und unmittelbarsten an der Lösung der ihm als höchste erscheinenden Aufgabe, der Erziehung des deutschen Volkes, mitarbeiten zu können meinte.

---

[1]) Neue Bahnen 1895, S. 509.
[2]) Praxis der schweiz. Volks- u. Mittelschulen 1888, 1.
[3]) Neue Bahnen 1895, S. 480.
[4]) Zeitschrift f. deutsche Philol. 1896, S. 77.
[5]) Zeitschr. f. deutsche Phil. 1896, S. 78.

Nach zwei Richtungen hin suchte er die deutsche Nationalität in der deutschen Philologie zu ergründen, nämlich als Wortforscher und als Historiker der Volkspoesie. Was jenen betrifft, so zeugen seine Antrittsvorlesung „über Grimms Wörterbuch in seiner wissenschaftlichen und nationalen Bedeutung" und die Vorrede zum V. Bande eben dieses Werkes dafür;[1]) die deutlichste Sprache jedoch reden seine Wörterbucharbeit selbst im Bande K (1873) und G (bis „Gespiel") und die späteren Auflagen (seit der 2.) von Weiskes Ausgabe des Sachsenspiegels. Dort gibt er an der Hand von Worten wie „Gedanke", „Geist", „Gemüt", „Genie" und vielen anderen eine tiefgehende und vollausschöpfende Seelengeschichte des deutschen Volkes, die nirgends ihresgleichen hat, eine Geschichte des deutschen Gefühlslebens mit ihren Epochen und Wendungen. Hier verfolgt er im Glossar die Entstehung vieler Wörter aus alten Rechtszuständen (a. a. O. S. 75, 74). Was den Historiker der Volksdichtung anlangt, so bedarf es nur der Erinnerung an „Fr. L. v. Soltaus Deutsche Historische Volkslieder", deren 2. Hundert er 1856 herausgab,[2]) und an die „Materialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes", die aus seinen Universitätsvorlesungen stammen, und die G. Berlit gesammelt hat.[3])

2. Deutsche Erziehung und deutsche Sprachwissenschaft im deutschen Unterrichte.

Es erscheint natürlich, daß ein Mann, der durch Wissenschaft das Leben umzugestalten und zu bereichern suchte, der als Philolog Pädagog des deutschen Volkes werden wollte, nach einem Punkte ausspähte und ihn auch fand, an dem die Fäden von deutscher Sprachwissenschaft und deutscher Erziehung am bequemsten zusammenlaufen, und von dem aus sie am leichtesten herüber- und hinübergesponnen werden können. Das aber ist allein der deutsche Sprachunterricht, in dem reinste Sprachwissenschaft und realstes Sprachleben auf das möglichste sich nähern. Hier ist das Gebiet, auf dem Hildebrand es anbauend sich den Namen eines Pädagogen erwarb, hier das Feld, wo er seine allgemeinsten und einzelnsten Ansichten über Wissenschaft und Leben realisieren konnte, hier der Punkt, an dem er angriff, um ein Volk mitzuerziehen, hier die Disziplin, deren Gestaltung er durch seine bahnbrechenden Gedanken in seinen Jüngern auf lange Zeit beherrschen sollte.

---

[1]) Zeitschr. f. deutsch. Phil. 1896, S. 74.
[2]) Fr. L. v. Soltaus: Deutsche historische Volkslieder. 2. Hundert.
[3]) Ergänzungsheft zum 14. Jahrgang d. Z. f. d. d. U. Leipzig 1900.

Kein Wunder darum, wenn seine Theorie dieses Unterrichtszweiges einzig dasteht in der Geschichte!

Versuchen wir sie darzustellen!

3. Das Ziel des deutschen Unterrichts.

Was hat Hildebrand als Ziel des deutschen Sprachunterrichts hingestellt? Im allgemeinen ist zu sagen, daß so tief, so hoch es vor ihm keiner gefaßt hat. Da er weder einen Selbstzweck der Wissenschaft, noch natürlich einen solchen der Schuldisziplin anerkannte, leitete er es wie den allgemeinsten nationalen Zweck der Erziehung überhaupt aus der Natur des deutschen Volkstums in der Gegenwart ab. Er sieht es darin, von der Überkultur zurückzukommen und die Natur wiederzugewinnen, ohne die Segnungen der Kultur darüber einzubüßen; aber nicht die Natur überhaupt, wie man es anfangs abstrakt verstand, sondern die eigene Natur, die unter jener Überkultur schwer gelitten hat, weil diese eine fremde war und ist. Auch hier ist die Aufgabe zugleich, daß beim Kampfe gegen die fremde Überkultur die Segnungen der fremden Kultur nicht verloren gehen; diese schwierige Aufgabe ist der heilige Kern unserer Zeit, und über seine und ihre Mittel müßte jeder geistig dazu Reife eingehend und vor allem unterrichtet, für sie gewonnen werden. Das geschieht aber noch nicht geflissentlich da, wo es vor allem geschehen müßte, an den Bildungsstätten der Nation, auf Gymnasien und Universitäten; ja, in den Volksschulen könnte der Anfang dazu gemacht werden.[1])

Dieses weiteste Ziel, die eigene, d. h., national deutsche Natur zurückzuerobern, begreift ein anderes in sich; denn jenes vermögen wir nur zu erreichen, indem wir in unsere Vorzeit einkehren; das aber ist, richtig gemacht, zugleich eine Einkehr in uns selbst, weil wir ja doch **dort**, wenn gesund, unser eigenstes lebendiges Selbst wiederfinden, soweit es mit dem alten zusammentrifft — und dadurch nicht Rückschritt, sondern der rechte Fortschritt (a. a. O.).

Die Zurückgewinnung unserer eigenen Natur ist für Hildebrand so unlösbar verknüpft mit der **geschichtlichen** Betrachtung der nationalen Vergangenheit. Diese Betrachtungsweise will das philosophische Begreifen der Weltdinge durch ein streng historisches Begreifen ersetzen oder doch ergänzen. Das abstrakte Denken über das Lebendige setzt sich um in ein historisches Denken. Pflicht ist es für jeden, in der heilbringenden Strömung tapfer mitzuschwimmen.[2]) Dann wird der falsche abstrakte Idealismus, der

[1]) Materialien zur Geschichte des deutsch. Volksliedes, Einleitung S. 3.
[2]) Ges. Aufs. u. Vortr. z. deutsch. Philol. u. z. deutsch. Unterr., S. 6.

im Grunde weder wirklich real, noch ideal ist, sondern beide totmacht, schwinden; dann ist durch den frischen vollen Realismus hindurch ein frischer voller Idealismus wiederzugewinnen, der uns im Leben so schmerzlich fehlt; dann nur können die bösen Risse ausgefüllt werden, die durch unser Leben schneiden: der Riß zwischen der zu gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt,[1]) der freilich alte Riß zwischen Kopf und Herz, der aber in alternden Zeiten schlimmer anwächst, zwischen dem, was sein sollte und in Büchern und Buchstaben steht, und dem, was im Leben draußen wirklich ist und sein kann, der Riß zwischen dem aus sich hinausgewiesenen Deutschtum und dem aus der eigenen Quelle nachquellenden, zwischen unserer Gegenwart und unserer Vorzeit (a. a. O. S. 146/47).

Nur so wird und will das Deutschtum wieder jung werden; und die Schule muß vorangehen; sie darf sich nicht vom Leben leiten lassen, ja, sie muß die Führung übernehmen. Der Durchgang dazu führt so nahe, so breit und so tief, als man wünschen kann, durch den recht gehandhabten deutschen Sprachunterricht (a. a. O.).

Allein, soll der Deutsche sich selbst und seine Nation in der wahren Natur wiederfinden, so darf dies nicht nur in der Vergangenheit suchend geschehen, er muß vielmehr beide auch in der Gegenwart recht erfassen, muß den Kern von der Schale unterscheiden, muß den Inhalt überall mit der Form zugleich begreifen. Das ist bloß möglich, wenn das stumme Denken unserer Zeit, das nur die Verhältnisse der Dinge erfaßt, nicht aber ihren Inhalt, dieses Denken, das als Zug nach Abstraktion auch eine Frucht, vielleicht die schlechteste, des Kritizismus war, mit einem anschaulichen vertauscht wird (a. a. O. S. 103/07).

Im deutschen Unterricht vor allem muß angefangen werden, die Schale wieder als Schale, den Inhalt wieder als Inhalt zu behandeln,[2]) zur Wirklichkeit zurückzukehren; denn er vermag mehr wie jeder Unterricht den Kern des deutschen Geistes für die Zukunft zu bilden (a. a. O.). Die Schüler müssen **inhaltlich, anschaulich denken** lernen.

Will also der deutsche Sprachunterricht jenem höchsten Zweck, daß jeder Deutsche sich selbst und sein Volk als deutsch begreife, nahe kommen, kurz gesagt, nationale Bildung erstreben, so muß er darauf bedacht sein, daß die Schüler erstens geschichtlich,[3]) zweitens aber auch inhaltlich, anschaulich denken; oder, mit anderen

---

[1]) P. V. u. A., S. 80/81.

[2]) Hildebrand will dieses Prinzip auch auf den Unterricht in den klassischen Sprachen ubertragen wissen. Vgl. P. V. u. A., S. 140.

[3]) Vgl. Z. f. d. d. U. 1889, S. 247.

Worten gesagt, er muß es dahinbringen, daß die Sprache als Spiegel, der sie nach Schiller ist, sich in jedem Gebildeten wiederholend darstellt, wenn auch im kleinsten, so doch mit Einschluß der freien Mannigfaltigkeit, die das Kennzeichen alles gesunden Lebens ist.[1])

Hildebrand hat nun das ebengenannte Ziel spezialisiert und gezeigt, wo anzufangen ist, wenn man darnach streben will. In der Elementarklasse der Volksschule schon beginnt die Lösung der Aufgabe. Wenn der Schüler seine Sprache in die Schule als Pflanzung mitbringt, die im Wachstum begriffen ist, so fällt dem Lehrer die Aufgabe des Gärtners zu, der in der wildwachsenden Pflanzung zuerst Ordnung, dann Nutzbarkeit und womöglich Schönheit herzustellen hat und diese drei Ziele gleich von Anfang an zugleich verfolgen muß und niemals trennen darf (a. a. O. S. 5/6). Damit wird der Unterricht den intellektuellen, den praktischen und den ästhetischen Anforderungen gerecht, denn wo Ordnung, Nutzbarkeit und Schönheit in der Sprache herrschen, da regieren sie auch in der Welt der Gedanken. Und daß eben „jene Gedankenwelt, soweit sie wirklich den Fortschritt des Menschlichen darstellt, in rechter Weise Gemeingut werde, da auch dabei Irrungen unterlaufen können ohne bewährte Leitung, das fällt als höchste Aufgabe dem deutschen Unterricht zu. Sie ist denn auch als solche nun gar wohl anerkannt, und die Arbeit daran beginnt eigentlich schon von den ersten Klassen an“ (a. a. O. S. 7).

Jedoch, die Aufgabe etwa allein auf dem Wege des Gedächtnisses zu lösen, hält Hildebrand für verfehlt. Er verwirft darum die Examina; reizen sie doch immer und immer wieder den Lehrer zu jenem Mißgriff,[2]) lassen sie doch genau so wie die Fülle der Hausaufgaben die jugendliche Spannkraft verkümmern (a. a. O. S. 197 Anmerkg.). Vielmehr sollen auch die anderen edleren Seelenteile überall tätig sein (a. a. O. S. 72), damit man von empfundenem Wissen sprechen kann als dem einzig rechten an Stelle des bloß gewußten Wissens, denn jenes sitzt fest für alle Zeiten, weil die Empfindung es vertieft, nicht an der Oberfläche läßt (a. a. O. S. 198). Er selbst verfuhr in seinem akademischen Unterricht so. Ein ehemaliges Mitglied seines Privatissimums, Max Wünschmann, sagt darüber: „Wer nicht bloß mehr oder weniger geschlossene Gruppen gelehrter Kenntnisse sich aneignen wollte, sondern auch Anregungen suchte für wissenschaftliches Arbeiten, das nicht bloß den Interessen des Kopfes ge-

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 5.
[2]) P. V. u. A., S. 140.

nügte, sondern auch dem Gemüt wohltat, der fand seine Rechnung bei Rudolf Hildebrand."[1]) Und wie der Meister in seiner Hochschulpraxis so das Naive pflegte, so wollte er, daß es in der Arbeit jeder Schulgattung bewahrt, „einmal dem Genialischen, dem reinen Schönen, zugleich dem Angeborenen, Natürlichen gleichgesetzt werde."[2]) Er ist der beredteste Vertreter solcher Forderung,[3]) er tritt ein für den „natürlichen Sinn", der „sich herausgreift, was er braucht, was ihn anspricht, aber übersieht und verwirft, was ihm nichts angeht oder ihm zuwider ist", und stellt es als die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung überhaupt hin, „diese Freiheit des eigensten Beliebens" zu bilden.[4]) Darum fährt er gegen den alten Schulstandpunkt, der auch im Leben und in der Gesellschaft, wenn nicht gar in der Wissenschaft fortwirkt, der da den Reichtum des Geistes nur im Reichtum des Wissens selber sucht, statt in gleichzeitiger Abschätzung und Abstufung nach seinem verschiedenen Werte oder Unwerte, der über dem Aufspeichern ohne Ende versäumt, die Dinge zu messen an dem ewigen Wertmaßstab, den jeder in sich hat vor allem Wissen, der aber durch das bloße Massenwissen stumpf oder verschüttet wird, während er doch wichtiger ist, als das Wissen selber (a. a. O. S. 196).

Eine solche allseitige Geistesbildung kommt zugleich auch der Charakterbildung zugute, zu der überhaupt der deutsche Unterricht als der nächste Weg führt, wie Buffon ja nur in diesem Sinne sagen konnte: le stil c'est l'homme.[5])

Diese moralische Aufgabe indessen wie seine intellektuelle, ästhetische und praktische wird der deutsche Unterricht im letzten Grunde nur lösen, wenn er allüberall die Selbsttätigkeit des Schülers anregt, stärkt. Darum soll der Lehrer des Deutschen — das muß sein methodischer Hauptgrundsatz sein — nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.[6])

---

[1]) Leipz. Tageblatt 1894, 4. Nov., 2. Beilage.

[2]) Rud. Hildebrand: Schule u. Genie. 1885. Als Nachbildung eines Tagebuchblattes in den „Beiträgen zum deutschen Unterrichte" von R. Hildebrand.

[3]) Auch Volkelt weist in seiner Vorlesung über „Allgemeine Pädagogik" der Ausbildung des Naiven und unreflektiert Lebendigen eine entscheidende Stellung an. Vgl. Rud. Schubert: Herbarts didakt. Anschauungen, S. 24/25. Dissertat.

[4]) V. d. Spr., S. 194.

[5]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 6.

[6]) V. d. Spr., S. 6, 21, 21—31.

4. Die Stellung des deutschen Unterrichts.

Hochgespannte Forderungen sind es, mit denen Hildebrand an den deutschen Unterricht herantritt. Sollte ihnen entsprochen werden, so war es selbstverständlich, daß diesem Schulgebiete eine andere Beachtung als bisher geschenkt, ihm eine wirkungsvollere Stellung als früher unter den übrigen Unterrichtsfächern, im Erziehungsplane, eingeräumt werden mußte. Und Hildebrand gebührt unstreitig das Verdienst, den deutschen Unterricht für den wichtigsten Teil aller Unterweisung erklärt zu haben.

„Kein Unterrichtszweig ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber, in unserer Schule überhaupt, von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen.“ So beginnt er im Jahre 1867 [1]) seine Schrift. Das muß geklungen haben wie eine Offenbarung in einer Zeit, in der die klassischen Sprachen nach dem Muster von Jahrhunderte alter Überlieferung im Mittelpunkt des Gymnasiums standen, und im Religionsunterricht als im Brennpunkte alle Strahlen des Volksschulunterrichts zusammentrafen; wo an niederen wie höheren Schulen den Lehrern und Schülern der deutsche Unterricht in gleicher Weise als der leichteste und angenehmste, ja, wohl gar als der schwerste und lästigste, nicht selten wohl auch als der langweiligste vorkam (a. a. O. S. 1).

In der Volksschule errang sich der Unterricht der Muttersprache bald die ihm gebührende Stellung; in höheren Schulen kämpft er bis zu einem gewissen Grade heute noch darum; aber sie werden mit ihren Reformen nur darin enden und Ruhe finden, daß auch in ihnen, wie in anderen längst geschehen ist, das Deutsche, also der deutsche Unterricht, in die Mitte rückt als innerster Kern mit dem bestimmenden Mittelpunkt.[2]) So sprach Hildebrand nach 23 Jahren.

Und warum fordert er für beide Schulgattungen dasselbe? Er sagt es mit Worten Herm. Grimms:[3]) „Unsere Jugend hat bisher von Italien und Griechenland aus Deutschland betrachtet, sie muß von Deutschland aus Italien und Griechenland kennen lernen“.

Daneben hat der deutsche Sprachunterricht, wenn er die nötige Stellung erringt, gerade für die höheren Schulen eine ganz besondere Bedeutung. Er umschlingt dann die verschiedenen Arten jener Schulgattung, die sich gern in dem Dualismus von humanistischen und realistischen Schulen gefallen, wie ein einigendes

---

1) P. V. u. A., S. 1.
2) Z. f. d. d. U. 1891, S. 1.
3) Deutsche Rundschau 1888, Maiheft.

Band. So gibt er „der einen Richtung, die sich Realismus nennt, damit es auch ein Ganzes werde, das Ideal in der Pflege des Besten, Höchsten und Tiefsten". Der idealen Richtung aber ist er die einzige rechte Quelle, der reale Grund und Boden. Lessing, Goethe, Schiller müssen das Gebetbuch des Menschen werden, wie Goethes Freund Karl Phil. Moritz noch seinen Horaz nannte.[1]) Dann wird auch der Streit geschlichtet sein, ob Gymnasium oder Realgymnasium, oder wenigstens gemildert werden, denn der deutsche Unterricht ist das ihnen Gemeinsamste, das entschieden Eine für beide, die herrliche Verbindung von Realismus und Idealismus (a. a. O.).

5. Die Lehrer der deutschen Sprache.

Hatte Hildebrand in dieser Weise dem Sprachunterricht einen Ehrenplatz im Schulbetrieb angewiesen, so verkannte er doch nicht, daß von der Stellung nicht alles abhängt, daß vielmehr die Ergebnisse des deutschen Unterrichts und die Annäherung ans ferne Ziel in hohem Grade sich nach denen richten, die ihn erteilen. Und bei ihnen, den Lehrern des Deutschen, sieht er neben ihrem Lehrgeschick ihre deutschsprachliche Vorbildung als dabei zu allererst in Frage kommend an. Mag sie auch, soweit es die Deutschlehrer der höheren Schulen betrifft, auf der Höhe der Zeit gestanden haben, weil sie in der Mehrzahl Germanisten sind, die am Born philologischer Wissenschaft weilen durften, so gilt das doch nicht von der deutschsprachlichen Vorbildung der Seminar- und Volksschullehrer. Um die war es und ist es noch jetzt oft recht schlecht bestellt. Die Schuld tragen die Lehrerseminare, und mit ihnen teilt sie der Staat, der diese durch seine meist theologisch gebildeten Vertreter nicht genügend mit rechten Lehrkräften versieht. Beiden darum erscholl die Stimme Hildebrands, die da rief: „Kein Lehrer dürfte mit deutschem Unterricht betraut werden, der nicht das Neuhochdeutsche mit geschichtlichem Blick ansehen kann".[2]) Mit diesen Worten forderte sie für alle Deutschlehrer und damit für die Lehrerbildungsanstalten die Behandlung des Altdeutschen, die Pflege der Sprachgeschichte. Wie ernst es Hildebrand damit ist, davon zeugt der Satz: „Wenn man in Preußen darin eben jetzt (1867) für die Gymnasien und Realschulen endlich Vorkehrung getroffen hat, so scheint mir das ebenso nötig oder noch nötiger für die Seminarien, daß auch die Kinder der Volksschulen, also das Volk, wieder reine Freude und reiche Frucht haben könnten von dem Hauptstoff ihrer Bildung" (a. a. O.

[1]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 9.
[2]) P. B. u. A., S. 114.

S. 114); und an der Stelle, wo er davon spricht, den Kindern schon sei vorzuführen, wie alle ei unserer Schriftsprache, die vor 600 Jahren bereits so gesprochen wurden, heute in der Mundart ê klingen, an der Stelle heißt es: „Brächte vollends der Lehrer noch eine wissenschaftliche geschichtliche Kenntnis der deutschen Sprache mit, so könnte das alles ein noch weit höherer Lehrstoff werden“.[1])

Solche Vorbildung ist also Hildebrands Ansicht gemäß unentbehrlich, wenn der Lehrer des Deutschen auch in der einfachsten Landschule sich als „Vorbereiter und Vorfechter für eine bessere, schöne, große Zukunft unserer Nation fühlen soll“ (a. a. O. S. 76), wenn er in der Sprachstunde „die abstrakte Nebelschicht, die leider so dicht um die Schule liegt, und die eben vom Lehrer ausströmt, das frische Leben umhüllend und seine Formen und Farben verwischend“ (a. a. O. S. 103), durchreißen will. „Er (Hildebrand) hat sein ganzes Leben hindurch“, so bemerkt treffend O. Lyon, „gekämpft für die Anerkennung der hohen Weltstellung des Lehrers, der die tatsächlichen Verhältnisse heute noch so wenig entsprechen. Auch darin war er, wie in so vielem anderen, seiner Zeit vorausgeeilt“.[2])

Und wie der Lehrerfreund in seinen Schriften ein erreichbares Ideal vom Lehrer des Deutschen in der Volksschule entwirft, so zeigte er praktisch als Professor an der Hochschule seinen Studenten das Muster wissenschaftlich gebildeter Vertreter des Deutschen, wie deren die höheren Schulen bedürfen. Doch diese Bedeutung liegt außerhalb seiner Theorie, gehört vielmehr schon zur Sphäre seines unmittelbaren Einflusses und soll darum später gewürdigt werden.

6. Schriftsprache und Mundart im Unterrichte.

Es sind sicher bedeutende Ansprüche, die in Bezug auf die sprachwissenschaftliche Bildung der Deutschlehrer erhoben werden. Aber sie erscheinen notwendig und gerecht, wenn man sie in dem einen Falle zu dem erhabenen Ziel des deutschen Unterrichts in Beziehung setzt — wie schon andeutend geschehen ist —, noch mehr, indem man sie in dem anderen Falle als Voraussetzung für die tatsächliche Bebauung des großen Gebietes sich denkt.

Hildebrand hat sich nicht systematisch und zunftmäßig darüber ausgesprochen, aber doch mannigfaltiger, tiefsinniger und anregender sich darüber geäußert, als ein Pädagog von Fach es bisher getan hat. In der Tat, die Lehre von der praktischen Hand-

---

[1]) V. d. Spr., S. 81.
[2]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 18.

habung des deutschen Unterrichts nach Seite des Stoffs und der Methode ist das großartigste Kapitel seiner Didaktik.

Treten wir ihr jetzt näher.

Wie Hildebrand seine ganze Erziehungslehre im allgemeinen auf das Wesen des deutschen Volkstums aufbaut, wie er das Ziel des deutschen Unterrichts im besonderen aus dessen Charakter ableitet, so knüpft er den Unterricht selbst an die am meisten entsprechenden Elemente nationaler Eigentümlichkeit an, an die Mundart. So kommt er in die Lage, das Verhältnis von Schriftsprache und Dialekt im Unterrichte zunächst zu erörtern.

„Das Hochdeutsch sollte gelehrt werden im Anschluß an die Volkssprache.“ [1]) Das ist einer jener Hauptsätze, die er in seiner Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht“ [2]) aufstellt. Es war das, wie er selbst wußte, keine neue Forderung.[3]) H. Burgwardt wies sie schon für die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts nach. So findet sie sich bei B. Geyler in dem Buche „Die deutsche Deklination mit Rücksicht auf den schwäbischen Dialekt“ (Reutlingen 1835). Nach ihm erhoben Diesterweg und Wackernagel den Ruf von neuem. In emphatischster Weise machte sich jener Schleswiger Burgwardt selbst zum Anwalt der Mundart, wie aus seinen „Morgenstunden eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen“, die 1857 erschienen, sich ersehen läßt. Er bildet zugleich den Übergang von den Vorläufern zu den Zeitgenossen Hildebrands, zu den Zeitgenossen, die neben und unabhängig von ihm in mehr oder weniger umfassender Übereinstimmung mit ihm für die naturgemäße Ausgestaltung des deutschen Unterrichts arbeiteten.[4]) Allen voran steht Th. Vernaleken,[5]) der nach 1850 für das österreichische Volks- und Mittelschulwesen eine neue Basis schuf. Aber sie alle lassen es entweder bei Andeutungen bewenden oder beschränken die Anwendung der Mundart im Unterrichte sehr.

Erst Hildebrand zeigte den Weg, wie man sie methodisch bewußt und wissenschaftlich dort verwerten kann. Er selbst ließ als akademischer Lehrer immer seine Schüler empfinden: „Deine Sprache, die du selber sprichst, sie sei nun, wie sie sei, sie allein, aber auch ganz, ganz allein ist das eine lebendige Ende, von dem aus du in die Sprache einzudringen vermagst, um von hier aus

---

[1]) P. V. u. A., S. 114.

[2]) V. d. Spr., S. 6, 66.

[3]) P. V. u. A., S. 115, Anmerkung.

[4]) Neue Bahnen 1895, S. 506; vgl. Z. f. d. d. U. 1901, S. 629 ff.: Voll gibt hier Literatur über diesen Gegenstand bis Hildebrand, die obige ergänzend.

[5]) Vgl. Österreich. Schulboten 1888, 4, 5. F. Branky über Th. Vernaleken.

rückwärtsgehend dich in dem Kreise ihrer geschichtlichen Entwicklung zurechtzufinden".[1]) Und er war der Überzeugung, daß man auch die Schüler der Mittel- und Volksschulen dies fühlen lassen müsse.

Der Begründung, die in jenem Satze ausgesprochen liegt, fügt er eine andere hinzu: Der Sprachunterricht muß mit eben dem Rechte von der Mundart ausgehen, wie die Geographie von der Heimatkunde. Daß man es nicht getan hat, liegt darin, daß der deutsche Unterricht seit Jahrhunderten im Banne des Lateinunterrichts wandelte. Wie das Latein der Muttersprache des deutschen Schülers als etwas Fremdes, Hohes, Kaltes gegenübertritt, so jetzt die Schriftsprache der Mundart des Zöglings. Das ist falsch,[2]) weil die Sprache, die das Kind in der Heimat lernte, immer die Trägerin des Gemütslebens bleibt.[3])

Wie aber ist dieser Anschluß der Betrachtung und des Gebrauchs unserer neuhochdeutschen Schriftsprache an die Mundart möglich? Er muß in jeder Schule erfolgen. Das Eigenste und Beste jeder Gegend freilich wird vielleicht nie in Büchern zu fassen sein (a. a. O. S. 121). Gewisse Grundzüge müßten aber überall eingehalten werden.

Das Hochdeutsche muß als gesprochene Sprache auftreten, wie die Mundart es ist, an die es anwachsen soll. Die Schüler müssen selbstfindend mitarbeiten, und das können sie mehr oder weniger gleich von Anfang an. Das gesprochene Hochdeutsch muß gleich zuerst und fort und fort als nur lebendiger Träger des frischen vollen Inhalts des eigenen Lebens und der eigenen Seele des Schülers an diese herantreten (a. a. O. S. 124). Nur so kann das alte Verfahren, ein Wort, einen Begriff durch eine stilistisch wie gedanklich unschöne Definition deutlich machen zu wollen, durch das neue ersetzt werden: aus der Erfahrung heraus soll das Kind einen Begriff bekommen vom Begriff; denn die Wirklichkeit ist die einzige Nährquelle des wirklichen Seelenlebens. Diese Wirklichkeit liegt aber anfangs ganz und später zum Teil in der Mundart des Schülers (a. a. O. S. 80).

Darum muß die Methode der Elementarklasse, in der ja allerorten von der Volkssprache auszugehen ist, auf die höheren Stufen übertragen werden mit der Veränderung, Vertiefung, Verinnerlichung, die höhere Lehrstoffe verlangen. Die Dialektanschauung wird hier vertreten durch die Anschauung des Gemüts, durch jene Anschauungs- und Erinnerungsbilder, wie durch Empfindungen, die im Schüler wach sind. Wenn z. B. einmal von den ver-

[1]) Rheinische Blätter 1894, S. 434.
[2]) P. B. u. A., S. 115.
[3]) Ges. Auff. u. Vortr. z. deutsch. Philol., S. 4.

schiedenen ei-lauten der neuhochdeutschen Sprache die Rede ist, wird man von der Erscheinung ausgehen, daß in der Mundart viele derselben sich zu ê gewandelt haben, nämlich die, die um 1200 schon ei gesprochen wurden, während andere, die mittelhochdeutsch î lauteten, in der Mundart ei gesprochen werden (a. a. O. S. 75/76).[1])

Der Lehrer soll die dialektischen Formen immer selbst auch sprechen. Die Schüler werden nur einmal lachen, aber er soll es tun, und zwar mit dem Klange der Lebenswahrheit und im Gesprächston, mit dem Klange wohlwollender, umfassender Liebe darin. Sie werden dann, wenn sie in der Mundart Gesetze erkannt haben, ehrfurchtsvoll sie anschauen und sie als Werktagskleid neben dem Sonntagskleid der Schriftsprache schätzen.[2])

7. Die Behandlung des Altdeutschen im Unterrichte.

Von der Mundart, der den Kindern am nächsten liegenden Seite ihres Volkstums, aus will Hildebrand sie in die ältere Sprache des Volkes, in das Altdeutsche, zurückführen. Zu welchem Zwecke und in welcher Form das geschehen soll und muß, hat er schon sehr früh erkannt. Er schreibt im 7. Jahresbericht der Lehranstalt für Buchhandlungsgehilfen, an der er Lehrer war, vom Jahre 1862:[3]) „Wenn er (Hildebrand) in Oltroggers Lesebuch auch die Stücke aus der älteren deutschen Literatur lesen ließ, so geschah es in der wohlgegründeten Überzeugung, daß es auch für die bloß allgemeine Mannesbildung ein wahrer Gewinn ist, die großen oder charaktervollen Schöpfungen unserer Vergangenheit einmal selbst gesehen, nicht bloß von ihnen gehört zu haben, daß es ein Gewinn ist für die Bildung des Deutschen, auch in den Lebenskreis der Nibelungen, der Gudrun, eines Fischart, eines Hans Sachs einmal selbst einen Blick getan zu haben; und das lebhafte Interesse der Schüler daran war eine neue Bestätigung dieser Überzeugung“. Später, 1887, hat er in einem Anhange seines Buches die Ansichten darüber weiter ausgeführt.

Um aber der neuen Anregung nicht allzufreien Lauf zu lassen, spricht er sogleich die Besorgnis aus, man werde wohl auch im Unterricht des Altdeutschen das Ziel krampfhaft verfolgen, die Schüler zu kleinen Gelehrten zu machen statt zu guten Deutschen, die sich aus Sprache, Geist und Leben unserer Vorzeit heraus ihres Deutschtums besser bewußt, die darin besser gestärkt und gegründet würden, als es aus der Gegenwart heraus mit all ihrem

[1]) Vgl. V. d. Spr., S. 79—81.
[2]) P. V. u. A., S. 15.
[3]) Mitgeteilt v. G. Berlit i. Z. f. d. d. U. 1895, S. 373—75.

Geistesreichtum möglich sei.[1]) Trotz dieser Gefahr und eben wegen des ungeheuren Gewinns gehört das Altdeutsche in die Schule, denn auf der Universität lernt dieses interessante Gebiet nur der Philologe kennen, alle übrigen nicht. Außerdem ist es nur mit Hilfe des Altdeutschen möglich, den wichtigen Bedeutungswandel vieler Wörter, der unserer Jugend nicht fremd bleiben darf, darzustellen (a. a. O. S. 229/30).

Natürlich darf man es nicht mit dem Lateinischen, Französischen oder Englischen vergleichen; diese Sprachen werden für das Leben gebraucht, jenes hat nur Bedeutung für das innere Leben und Weben des Geistes (a. a. O. S. 237). Darum ist das Altdeutsche in der Schule als Gegenstand freier Freude zu betrachten, als Gegenstand willigen Ergreifens, innerster, eigenster Neigung anzusehen inmitten anderer Stoffe, die den Schüler streng fordernd Tag um Tag umringen, daß er damit viel Arbeit und selten Freude daran hat; denn Freude nährt auch, ist der Seele mehr als Kuchen dem Körper, ist ihr Lebensbrot, das ihre Kräfte und Säfte aus tiefster Quelle nährt für andere saure Arbeit (a. a. O. S. 238). Es soll das Altdeutsche dem Schüler eine grüne Insel werden, auf der er sich wöchentlich einmal mit freier Freude ergehen kann, wo es kein Zankens oder Strafens gibt (a. a. O.).

Damit ist schon ausgeschlossen, es als Ding, das selbst Zweck ist, zu behandeln, etwa ohne alle Rücksicht auf das lebende Deutsch. Das bleibt der Wissenschaft vorbehalten. Für die Schule, für unsere höhere Bildung ist das lebende Deutsch das einzige rechte natürliche Ziel der Kenntnis des Altdeutschen, sofern sie zu erreichen möglich ist (a. a. O. S. 239). Nur so kann es dazu beitragen, den Schüler zu einem rechten Deutschen zu machen, wie der Lateinunterricht echte Römer und der Unterricht im Französischen wahre Franzosen erzielen möchte. Dort ist das Ziel leichter zu erreichen, weil doch der Schüler schon ein Deutscher ist. Er soll nur noch besser werden, wenigstens besser, als es aus dem heutigen Deutsch heraus denkbar wäre, weil da der Zusammenhang mit dem Geist der Ahnen fehlt, auf den doch alles auf Schritt und Tritt verweist, und den der Zeitgeist auf richtiger Fährte wie sehnend sucht.[2])

Eine kleine gute Auswahl von den Sprüchen Freidanks soll, so wäre es wünschenswert, den Ausgangspunkt bilden. Sie müßten in den Lesebüchern zu finden sein. Wenn sie auch nicht Schwierigkeiten in der Übersetzung bereiten, so ist das nur ein Vorzug; gönne man doch den Schülern neben der vielen Plage, die sie mit

---

[1]) V. d. Spr, S. VII.
[2]) V. d. Spr., S. 241.

dem Verstehen sonst haben, und die niemals ganz fallen soll, soweit sie geistbildend ist, gönne man ihnen doch in diese ewige Plage hinein auch solche Augenblicke, wo sie einmal rasch die Früchte pflücken können, die ja nicht bloß schmackhaft sind, sondern auch nahrhaft, nahrhaft für die wichtigste Seite unserer Seele, bis zu der das jetzige unselige Verfahren von außen her schwer oder gar nicht vordringen kann (a. a. O. S. 293).

Das erste Mal, wo ein solcher Spruch vorgeführt wird, gibt der Lehrer nur Weniges, aber Interessantes, dann freuen sich die Schüler schon auf die nächste Stunde mit einer frohen Neugier. Und das ist auch ein wünschenswertes Ziel neben dem augenblicklichen abschließenden Lernen (a. a. O.). Es läßt sich bei derartiger Betrachtung das Raten als gutes Mittel verwenden. Man darf ihm weder den pädagogischen, noch philologischen, noch psychologischen Wert absprechen, sondern es ist zu schätzen als notwendiger Durchgang zum Verstehen, natürlich raten im Sinne von „Rätsel raten", nicht von „herumraten" genommen. Besonders jedoch wird die Kraft der Unterscheidung an so einfachen dichterischen Erzeugnissen gestärkt. An Dingen, die einander so nahe liegen bis zum Verfließen wie Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch, die im Wortlaut so vielfach zusammenfallen, ohne doch dem Sinne nach genau miteinander zu gehen, läßt sie sich wie das genaue Hinsehen wohl besser einüben und lehren als an Dingen, die weit auseinanderliegen, wie Latein und Deutsch (a. a. O. S. 224).

Man braucht nicht erst darauf Nachdruck zu legen, daß nicht die Grammatik, sondern der Inhalt den roten Faden der Unterhaltung bilden, die Nachahmung der Klangfarbe jener Sprache sie beleben soll. An charakteristischen Beispielen zeigt der Lehrer, so denkt sich Hildebrand den Unterricht, die große Differenz zwischen der Aussprache des Mittelhochdeutschen und der unserer lebenden Sprache, z. B. an Wēg und wëc wēr und wër (a. a. O. S. 248). Das grammatische Wissen und sein philosophischer Gewinn kommen dabei nicht zu kurz weg. Beide werden nur auf andere Weise erworben, auf dem lebendigen Wege errungen, durch die Selbsttätigkeit der Schüler und so wirklich durchgebildet und angeeignet, indem der Zögling selbst zugreift, die einzige Bedingung, unter welcher überhaupt etwas gelernt werden kann (a. a. O. S. 254/55). Allein auf diese Weise vermag die Schule das Gelehrte wie Gelernte in succum et sanguinem vertere. Das ist ihr gelungen, wenn der Schüler durch den Unterricht im Altdeutschen geschichtlich, sinnlich denken und die großen Bewegungen der deutschen Nation begriffen, wie Sprachphilosophie und Lebensweisheit treiben gelernt hat (a. a. O. S. 257).

Für Gymnasien und Lehrerseminare verlangt Hildebrand, daß beider Zöglinge auch den Hauch des Gotischen und Althochdeutschen wie in Niederdeutschland den des Altsächsischen einmal verspüren und Fühlung mit den herrlichen Lauten gewinnen, und zwar an bekannten Stoffen, wie dem Vaterunser, immer natürlich vom Neuhochdeutschen ausgehend. Sie müßten die Goten wenigstens ein einziges Mal aus dem Munde des Lehrers reden hören, ebenso unsere Vorfahren des 9. Jahrhunderts (a. a. O. S. 260—67). Schon 1888 konnte Hildebrand sagen:[1]) „Die Freude an unserer alten Sprache, in der sich deutsche Art noch mehr als Herr im eigenen Hause zeigt, ist denn auch sichtbar im Wachsen begriffen, und das Behagen an den alten Formen und Wendungen mit ihrem kräftigen Eigenleben bringt von selbst zugleich ein Behagen an der alten Lebensluft mit sich, die daran hängt, an den Gedanken, Strebungen und Verhältnissen der Vorfahren, in denen man manches gesunde Fühlen lernt, das wir entbehren."

Aber schon in der frühesten Jugend muß begonnen werden, das Altdeutsche auch in Sagen und Literatur vorzuführen. Diese prägen sich in der Jugend mit so reicher, schöner, tiefer Ahnung ein, daß sie auch noch im Alter im Gemüt standhalten vor dem nüchtern kritischen Denken oder Spotten (a. a. O. 3. Vierteljahr, S. 15).

Aus solchem Grunde müssen die Schullesebücher die Stoffe enthalten, auch für die geringste Volksschule; denn sie soll ebenfalls das nationale Bewußtsein in seiner Neubildung nach der Vorzeit hin ergänzen (a. a. O. S. 262, 4. Vierteljahr).

Grammatisches und Etymologisches aus dem Altdeutschen tritt im Elementarunterricht, wie Hildebrand gezeigt hat, nur gelegentlich auf, z. B. im Anschluß an die Erklärung geographischer Namen.[2]) Es ist so leicht getan, daß der Deutschlehrer am besten in der Zeit vor den großen Ferien die bevorstehende Wanderung mit einer Erhöhung ins geschichtliche Denken würzt, welche die Reise zu dem machen hilft, was sie für die Entwicklung des Geistes sein kann, zu einem bleibenden, tiefen, selbsterworbenen Gewinn mit fruchtbar schöner Nachwirkung für das Leben. Als Beispiel mögen genügen Luxemburg, entstanden aus luzilenburc, das eigentlich die kleine Burg heißt, und Mecklenburg, das als michilenburc ursprünglich die große Burg war; wie Dative plur. in Ortsnamen, so in Benediktbeuren usw.

Ein anderes Mal läßt sich das geschichtliche Denken an der doppelten Verneinung üben.[3]) Sie fehlt ja in keinem Lesebuche und ist den Kindern bekannt bei den größten Schriftstellern. Trotz-

[1]) Grenzboten 1888, 4. Vierteljahr, S. 261; abgedruckt bei Wustmann.
[2]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 298.
[3]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 149 ff., 393 ff., 545 ff.; 1893, S. 289 ff.

dem soll sie von ihnen nicht verwendet werden. Das muß sie stutzig machen. Die Aufgabe der Schule wird sein, den Schein des Niedrigen, Bildungswidrigen von der doppelten Verneinung zu nehmen, die der Mann des Volkes noch so ganz gewöhnlich braucht. Wäre es auch nicht um Lessing, Goethe, Schiller zu tun, so doch um die Ehrenrettung des Bibeldeutsch schon in den untersten Klassen. Um den Vorgang klarzumachen, ist es nötig, hier ganz kurz, in höheren Klassen ausführlicher in das Mittelhochdeutsche zurückzugreifen. Da wird den Schülern der geschichtliche Blick weit und groß aufgehen, und der eben bedarf ganz besonderer Pflege.

In ähnlicher Weise das Altdeutsche zu betrachten, bringt noch einen anderen Gewinn. Man vermag so mit den Schülern am besten Denkübungen zu treiben. Hildebrand hat damit zuerst diese Übungen, die ehedem so verrufen waren, weil sie unsinnig, d. h., an ungeeigneten Stoffen vorgenommen wurden, wieder zu Ehren gebracht. Ohne sie ist es nach seiner Ansicht nicht möglich, die Kinder etwas selbst finden zu lassen, nachschaffen zu sehen. Dieses Selbstfinden und Nachschaffen der Schüler aber ist die Grundbedingung für die Erreichung jedes Unterrichtszieles. Darum wird auch auf beides in einem Hauptsatze des Buches „Vom deutschen Sprachunterricht" nachdrücklich hingewiesen.[1]) Auf diesem Wege intensiver Selbsttätigkeit der Schüler werden die größten Schäden des alten Gedächtnisverfahrens vermieden, durch das die Geister angetrieben wurden, sich von der Sucht, auf jede Frage mit der Antwort sofort zu kommen und sie so rasch als möglich zu sagen, wie von einer Pflicht beherrschen zu lassen. Auch sie sollen sich wie der Mensch im gewöhnlichen Leben besinnen. Dabei wird ihnen ihr Mutterwitz zustattenkommen. Den mag die Schule ja beachten und, wenn möglich, pflegen (a. a. O. S. 87).[2]) Sie arbeitet so dem Leben vor und zwar so recht eigentlich dem modernen Leben in seinem wichtigen Fortschritte gegen früher. Jenes Selbstfinden ist mehr denn jenes Selbstdenken, das Losreißen von der Autorität; denn es versetzt sich auch in andere und sieht von da aus in die Dinge, ja, versetzt sich in die Dinge, während der andere Weg zum Rationalismus führt, der immer in sich beschlossen bleibt, nur Egoisten bildet, indessen das Selbstfinden Menschen zu bilden vermag, die das Höchste leisten können (a. a. O. S. 88).

Das Kind kommt dabei auch zur Selbstbeobachtung. Es hört, einmal auf eine altertümliche Form, auf einen sprachlich

---

[1]) P. V. u. A., S. 84.

[2]) H. wünscht P. V. u. A., S. 87, daß die Behandlung solcher bestimmter Fälle in aller Originalität durch Zeitschriften mitgeteilt werde.

interessanten Fall aufmerksam gemacht, auf die Rede von Vater und Mutter und sammelt alles Ähnliche sorgfältig (a. a. O. S. 90). Und diese Sucht der Kinderwelt zu sammeln ist ein wichtiger Wink der Natur. Der allein führt zur Welt- und Menschenkenntnis, für die unsere Schule eigentlich nichts tut. Die lehrt bloß, wie die Menschen sein sollten genau so, wie sie vorträgt, wie die Sprache sein möchte, und läßt so den Jüngling später schmerzliche Enttäuschungen erleben. Sollen sie ihm erspart bleiben, so muß er gelernt haben, die Wirklichkeit des Lebens zu beobachten und die höheren Zusammenhänge, in denen jede Einzelheit steht, zu erkennen (a. a. O. S. 91); denn zu jeder Versöhnung, die einem im Leben gelingt, für jeden Trost, den einer für den anderen oder sich selbst findet, hat man die Mittel nur aus dem erkannten höheren Zusammenhang der einschlagenden Verhältnisse, in dem die bösen Einzelheiten ihre Schärfe verlieren (a. a. O. S. 91 Anmerkg.).

Versuche nur das Kind erst, andere selbständig zu beobachten, so lernt es auch bald, auf sich selbst und seine Sprache zu achten, Selbstbeobachtung im bekannten Sinn zu üben. Selbstfinden und Selbstbeobachten im doppelten Sinne aber bringen es endlich zum Lernenwollen, nicht: Lernenmüssen. Was es so lernt, haftet für immer, während anders Gelerntes zum größten Teile schwindet (a. a. O. S. 89/90).

Hildebrand überträgt die Denkübungen, die bei der Behandlung des Altdeutschen nach Seite der Grammatik sich so vorzüglich anwenden lassen, auch auf die Betrachtung der anderen Seite, der Betonung, des Rhythmus oder der Metrik. Auf die Betonung legt er so großen Wert, weil sie ihm die Trägerin des Seelenlebens ist, bei uns sich aber ganz besonders kunstvoll und eigenartig entwickelt hat. Da sie den Kindern schon eigentlich in Fleisch und Blut übergegangen ist, sind nur gelegentlich Nachbesserungen anzubringen.[1])

Interessant und anregend läßt sich das gestalten und zu einer schönen Denkübung benützen, wenn man der deutschen Betonung die französische gegenüberstellt. Das wird den Schülern auf einmal die Augen öffnen über Dinge, die sonst durch die abstumpfende Gewalt der Gewöhnung ungesehen vor ihnen liegen; das wird sie auch nach den Schulstunden beschäftigen, — das rechte Kennzeichen, daß der Unterricht einmal in ihr Inneres eingegriffen, nicht bloß äußerlich etwas zum sogenannten Lernen gegeben hat. Das ist eben eine Denkübung, nicht im logischen,

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 641, abgedruckt in den „Beiträgen z. deutsch. Unterr.“



das doch dabei nicht zu kurz wegkommt, sondern im sachlichen Denken, das Hildebrand immer und immer wieder zu pflegen empfiehlt (a. a. O. S. 642).

Rhythmik und Metrik will er praktisch treiben am Kinder- und Volkslied, die beide soviel des Altdeutschen enthalten. Das darf uns nicht wundern an einem Manne, der wie kaum ein zweiter befähigt war, diese Dichtungsgattung wissenschaftlich zu behandeln, ihr auch im Unterrichte nahe zu treten und in den Schulen Eingang zu verschaffen.[1]) „Die antike Metrik in allen Ehren, wo sie in ihrem rechten Gebiete bleibt, aber deutsche Metrik muß und kann nur auf deutscher Sprache ruhen oder aus ihr erwachsen, das ist so sicher, wie daß auf einem Apfelbaum keine Birnen wachsen.“[2])

Dabei allerdings muß es bleiben, daß auch die Schüler, die nicht Latein lernen, doch erfahren, was ein Jambus, ein Trochäus, ein Daktylus und Spondeus ist; und das geht ja rasch. Daß wir aber die deutsche Metrik ihnen schuldig sind, das versteht sich auch von selbst. Sie bringen sie im Gefühl gleich mit. Der Boden ist nur zu lockern. Da kommen die Hauptsätze, die ihr zugrunde liegen, von selbst heraus. Die deutsche Metrik richtig, das heißt besonders, nicht gelehrt betrieben, ist in der Schule die allerschönste Denkübung.[3]) Die Schüler greifen mit warmem Verlangen darnach, während die alte, kalte Schulmetrik mit einem eintönigen Gerede von langen und kurzen Silben zum Langweiligsten gehört, was es gibt.

Es wird dann auch möglich, sie in die Urgeschichte der Metrik einigermaßen einzuführen, ihnen zu zeigen, oder sie finden zu lassen, wie alle Rhythmik und Metrik ehedem mit Tanz, Musik, Gesang verbunden war, daß Arsis und Thesis ursprünglich nur das Heben und Senken des Fußes, also das Umgekehrte von heute, bedeuteten. Man weist sie zu diesem Zwecke auf mythologische Lieder bei Gottesdiensten und Opfern hin, oder verweist sie auf Weihnachtsspiele des 17. und 18. Jahrhunderts. Das freilich läßt sich gut nur auf höheren Schulen machen.[4])

Gerade auf das 17., besonders aber auf das 18. Jahrhundert legt Hildebrand großen Wert. Die Literatur dieser Zeitalter bildet ihm den Hauptstoff für die Literaturgeschichte der Schule. Was von Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller, von Uhland, Rückert, Hebel usw. in den geistigen Besitz der Schüler übergehen

---

[1]) Fr. Schnedermann: Die deutsche Nationallit., S. 44; vgl. Z. f. d. d. U. 1901, S. 738/39.
[2]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 2.
[3]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 17, 18.
[4]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 1 ff.

soll, das kann man, wieder schon von der ersten Klasse an, vollkommen zutreffend den Reisern vergleichen, mit denen der Gärtner seine Wildlinge veredelt, daß sie bessere Früchte tragen, als sie aus sich selbst sonst tragen könnten. Das vermögen sie dann nur dadurch, daß ihr eigener Lebenssaft in die Reiser übergeht und diesen wie ihren Blüten und Früchten ihr Leben gibt.[1])

8. Die Wortkunde im Unterrichte.

So redet Hildebrand der Behandlung des Altdeutschen in der Schule nach materieller wie formeller Seite mit feinem Verständnis für die Sache das Wort. Der Gründe dafür hat er mancherlei angeführt. Man könnte einen nationalen, einen psychologischen und einen logischen geltend machen. Diese drei würden vollständig genügen, um die Notwendigkeit darzutun, die Periode der älteren deutschen Sprache in dem Unterrichte zu betrachten. Diese Notwendigkeit jedoch erhellt noch mehr, wenn wir sehen, wie ohne Kenntnis des Altdeutschen der Schüler keine Wortkunde treiben kann. Die Wortkunde aber ist, obwohl erst von Hildebrand mit Erfolg eingeführt, der Kern und Stern des ganzen deutschen Sprachunterrichts.

Der Ausdruck Wortkunde ist ziemlich jung und schreibt sich nicht von Hildebrand her, wohl aber von einem seiner Jünger. Er soll hier die Behandlung der Etymologie, der Wortbildung, der Wortfamilien, des Wortbedeutungswandels, der Sprichwörter und Redensarten, der Volksausdrücke und geflügelten Worte, der Sprachbilder, der Synonymik und der Fremdwörter unserer Muttersprache in sich begreifen. Das ist eine Anwendung jenes Wortes, die bisher nicht üblich war, wenigstens sofern es den Umfang seiner Bedeutung betrifft, die aber durch die Verwandtschaft der genannten Erscheinungen gerechtfertigt erscheint, wie sich im folgenden zeigen wird.

Für die Wortkunde, in unserem Sinne genommen, hat Hildebrand zunächst in wissenschaftlicher Hinsicht Erstaunliches geleistet durch seine Arbeit am Grimmschen Wörterbuche. Schon in jungen Jahren hat er dem großen Werke als Korrektor seine Kraft gewidmet. Bei der Lösung der Aufgaben, die ihm so wurden, ging er weit über das Ziel hinaus und lieferte bereits manchen wertvollen Beitrag zur Unterstützung der Brüder Grimm. Sie erkannten gar bald den Sprachgenius des jungen Gelehrten und ernannten ihn zu ihrem Mitarbeiter; nur noch kurze Zeit, und Hildebrand war die Seele des Nationalwerkes. Was er in den

[1]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 7.

Bänden K und G [1]) selbständig geleistet hat, bildet durch die sorgfältige Ausschöpfung der Quellen, durch die Feinheit und Umsicht der Beobachtung den wertvollsten Teil des Ganzen [2]) und glänzt — Hermann Grimm sagt das so schön — [3]) wie köstliches Gestein inmitten des übrigen schlichten Mauerwerkes. Das vermochte nur er, der von allen Philologen durch die Fülle der Intuition und poetischen Empfindens Jakob Grimm am nächsten stand. [4]) Jakob Grimm und Rudolf Hildebrand, „bei beiden derselbe Sonnenschein des Gemüts, der so herzerquickend die Grimmschen Märchen durchleuchtet; dieselbe umfassende Liebe, für die es nichts Kleines und Unbedeutendes gibt, weil sie auch im Vergänglichsten die Ewigkeitszüge erkennt; dieselbe Kraft aus der Höhe, die die Seele auch bei ernster Rede doch nur in dem Ton erklingen läßt: „Freude ist die Bestimmung alles Lebenden".“ [5]) So ist es nicht zu verwundern, daß Hildebrand in seinen Wörterbuchartikeln die köstlichsten Schätze der Sprachwissenschaft dem deutschen Unterricht zugänglich gemacht, insbesondere der Wortkunde eine unversiegbare Quelle erschlossen hat, nicht aber etwa nur in dem Sinn, daß diese Artikel Beiträge und Literaturnachweise für die Etymologie, treffende Belege für den Bedeutungswandel, reizende Kulturbilder und Raritäten liefern, sondern auch in der Richtung, daß sie ihm Fingerzeige für seine psychologische Begründung und Ausgestaltung wie für die Einreihung in die übrigen Unterrichtsfächer geben. Wer sich von beidem überzeugen will, der möge die Kapitel „Geist", „Gemüt" fleißig studieren. Man hat mit Recht Grimms Wörterbuch unter die Quellenwerke der Erziehungskunde gerechnet, weil es „die Entwicklungsgeschichten für uns hochwichtiger (philosophischer, psychologischer, ästhetischer, pädagogischer) Begriffe enthält"; [6]) leider ist das Ganze seines hohen Preises wegen nicht einmal in den Büchereien aller höheren Schulen zu finden, während es doch jede, auch die zweiklassige Schule besitzen sollte.

Wie aber sollen die reichen Schätze des Wörterbuches gehoben werden? Hildebrand zeigt es uns in seiner Wortkunde nach der didaktischen Seite hin.

Wenn man bei ihm nach einem Grundsatze sucht, der für die

---

1) Der letzte bei Hildebrands Lebzeiten gedruckte Aushängebogen geht bis „Gespiel"; K war 1873 fertig geworden, G bis zu diesem Wort; vgl. Z. f. deutsch. Philolog. 1896, S. 74, Anmerkung!

2) Grundriß der german. Philolog., I, S. 126.

3) Deutsche Literaturzeit. 1893, S. 45.

4) Z. f. d. d. U. 1899, S. 671.

5) Rheinische Blätter 1889, S. 225 ff.

6) Allgem. deutsche Lehrerzeitung 1889, 13; vgl. Neue Bahnen 1895, S. 512!

Behandlung solcher Stoffe maßgebend sein soll, so kann man nur den finden: „Der Sprachunterricht soll mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen“.[1]) Damit ist das Prinzip der Anschaulichkeit ausgesprochen. In der Elementarklasse vor allem soll das Kind die Sprache lernen wie der Fremde: es ist zuerst der Gegenstand zu erfassen, der Inhalt, dann erst das Wort zu geben, die Form. Braucht der Schüler den Namen wieder einmal, so kommt sofort erst die freudige Erregung: das hast du ja gesehen im Bilde, gezeichnet oder in Wirklichkeit, und der Name stellt sich dann ein. Hildebrand nennt diesen Weg das Verfahren der Natur (a. a. O. S. 74) oder die Methode der Anschaulichkeit (a. a. O. S. 75). Sie muß in die Schule hineinversetzt werden. In der Elementarklasse übt man sie am leichtesten, weil es sich dort darum handelt, die nächstliegenden Dinge anschaulich vorzuführen; in den höheren Klassen tritt dafür die Geschichte ein (a. a. O. S. 75). Wenn die Sache dann im Brennpunkte der Anschauung steht, bringt man auch äußerliche Dinge, die sonst trocken erscheinen, bequem an, weil jetzt der ganze innere Mensch lebendig ist und auch solche auffaßt, so z. B. wenn der Kârst, ein Gerät, besprochen wird, läßt sich ohne Mühe abmachen, warum das â darin lang zu sprechen ist (a. a. O. S. 75). Auf einer höheren Stufe ließe sich wie „Kuchen zwischen das Brot“ die Bemerkung über die Bedeutung und den gewaltigen Einfluß des Tones in der Muttersprache einflechten, von dem in der Schule im ganzen viel zu wenig die Rede ist (a. a. O. S. 132). Man würde das Ganze noch deutlicher machen an der jetzigen Bildungssilbe lich, die aber als selbständiges Wort noch lîch hieß.

Bei solchen und ähnlichen Betrachtungen stellt sich die Mundart als eigentliche sprachgeschichtliche Fortsetzung des Altertums heraus, und ist so günstige Gelegenheit gegeben, auf das anschauliche Sinnen und Denken unserer Vorfahren hinzuweisen; denn lîch ist in jeder Zusammensetzung noch Gestalt, Körper (a. a. O. S. 132). Damit sind wir mitten in der Wortbildung darin, und die Wandlung lîch zu lich ist ein schönes Beispiel für den Bedeutungswandel.

Man wird aber nicht bei einzelnen Worten stehen bleiben. Einen wichtigen Gegenstand des deutschen Unterrichts in der Schule müssen die Betrachtungen über den Schatz von Redensarten, den Bildervorrat im Kopfe des Schülers bilden (a. a. O. S. 135—36). Hier läßt man den Lernenden in das Innerste der Sprache schauen, wenn ihre Herkunft, ihre ursprünglich sinnliche Bedeutung, die Veränderung derselben ihm klar werden. Der Lehrende scheue sich ja nicht, wenn er der Entwicklung selbst nicht nachkommen

---

[1]) P. B. u. A., S. 73.

kann, zu sagen, das weiß ich nicht; das bereitet den Schülern nur ein wohliges Gefühl, „weil sie den Menschen wiedererkennen in ihm". An lehrreichen Beispielen zeigt Hildebrand, wie man sie dazu bringt zu fühlen, daß unsere großen abstrakten Denker doch mit deutlicher Anschauung, gesättigter Bildlichkeit gearbeitet haben, die uns abhanden gekommen ist, daß sie aber eben durch solche Betrachtungen wiedergewonnen werden muß.[1])

Ebenso glücklich veranlaßt er die Schüler nachzuspüren, wie die Sprache altes Leben fortführt.[2]) Das Volk sagt z. B., die Pferdebahn, die Eisenbahn fährt, nur, weil beide an Stelle der Post getreten sind. Hildebrand hat mit scharfem Blick die Bedeutung solcher Unterredungen mit den Schülern erfaßt. „Hier handelt es sich nur", betont er,[3]) „um Anregung, d. h., daß in der jungen Seele durch den Lehrer etwas rege und in seiner Bewegung gerichtet werde, damit es dann aus eigenstem Triebe tüchtig und richtig weiterarbeite. Nicht Kenntnis, Gedächtnis und Wissen sind hier das Ziel, sondern eine andere in der Seele von selbst schon tätige Kraft ist hier zu pflegen, wie ein anzubauendes Gebiet, d. h., die freie, volle innere Anschauung, die auszubilden, nicht verkümmern zu lassen, so unendlich wichtig ist als Schulaufgabe, weil sie auch allen anderen Kenntnissen und allem Wissen erst ihr Leben gibt. Die Phantasie und, was von gleicher Wichtigkeit ist und damit zusammenhängt, den Geschmack zu bilden, das ist auch Aufgabe des deutschen Unterrichts, mehr als anderer, weil sein Gegenstand die Aufgabe öfter stellt, und auch da kommen Vollständigkeit und Systematik von selbst vollständig in Wegfall."

Die Behandlung von Bildern und Redensarten hat neben dieser allgemeinen und besonderen ästhetischen noch eine andere, nämlich logische Bedeutung. Hildebrand macht an Beispielen klar, was gemeint ist.[4]) Wir sagen — um auf sie einzugehen — er hat kein Auge für die Vorzüge seiner Frau; aber: das liegt vor Augen. Da liegt doch eine doppelte Art zu denken vor; die eine, kann man sagen, faßt die Wirklichkeit (denn wir haben ja in Wirklichkeit zwei Augen —), die andere aber die Wahrheit (denn die zwei Augen sind in Wahrheit doch wie eins). Die eine Art zu denken faßt das Ding in seinem Außen, die andere in seinem Innen, die eine von der den Sinnen vorliegenden Fläche, die andere in seiner den Gedanken sich erschließenden Tiefe. Dieser Unterschied des Außen und Innen in ihrer Verschiedenheit für das Erfassen und Denken

---

1) B. d. Spr. 1896, S. 98.
2) Z. f. d. d. U. 1890, S. 481, 545; 1891, S. 23, 120, 199, 260, 307.
3) Z. f. d. d. U. 1891, S. 260/61.
4) Z. f. d. d. U. 1892, S. 200 ff., 309 ff.; vgl. 1893, S. 577 ff.; 1894, S. 689, 793!

ist aber überhaupt von der höchsten Wichtigkeit für die letzten Ziele unseres Daseins, und dem Jugendgeist schon kann an den gegebenen Beispielen der Zugang zu dieser Erkenntnis leicht geöffnet werden. Das ist umso brauchbarer oder nötiger, als der Zeitgeist von heute, in dessen Luft die Schüler nun einmal aufwachsen, einseitig dem Außen zugekehrt ist, dem Innen, in dem doch alles wahre Leben wohnt und wurzelt, gern den Rücken kehrt oder es gar zu leugnen gestimmt ist, und zwar alles in dem Wahne, endlich den richtigen Weg der Wahrheit gefunden zu haben (a. a. O. S. 200).

Die Arbeit, durch die die Schüler die so bedeutungsvolle Einsicht gewinnen, ist natürlich eine Denkübung, aber eine, die das formale Denken, das oft noch zu einseitig gilt, durch ein lebendiges ersetzt, wenigstens ergänzt oder unterbaut (a. a. O. S. 203). Dadurch erhalten sie, gerade in den oben angegebenen Wendungen, auch Aufklärung darüber, wie in den Sprachbildern und Redensarten mit äußerster Schärfe die Tätigkeit des Auges aufgefaßt ist, eben wie von Kinderaugen und Kindergedanken selbst; denn ihnen selbst liegt ja diese sinnliche Schärfe noch weit näher als den Erwachsenen. Das Ganze läuft aus in ein richtiges Sehenlernen mit Bildung und Übung der Sinne, was alles am Ende mit Denken und Empfinden zusammenfällt.[1]) Wo das so ist, da hat man das Höchste erreicht. Unsere Zeit hat es noch nicht wieder, weil sie eine der drei Seiten zu ausschließlich ausbildet.[2])

Doch Hildebrand geht noch weiter. Er mißt der Erklärung von Sprachbildern auch einen sozialen Einfluß bei. In dem Wirrwarr der Meinungen auf der Bühne des Lebens sucht er nach einem Punkt, von dem aus das Gewirre doch zur Lehre, selbst zum geistigen Genuß werden kann.[3]) Das Bild vom Standpunkt benützt er als solchen. Er malt es aus, wie er es ja gewöhnt ist von seiner Beschäftigung mit Sprachbildern. Da kommt er zu der Überzeugung, daß der Erste, der das nun aller Welt geläufige Bild in Gang gebracht hat, sich etwas ganz Anschauliches, Klares, Deutliches gedacht hat mit aller Schärfe, die sich nur zu leicht im Gebrauche der anderen verwischt, wie das Gepräge der Münzen sich abgreift, wenn sie länger von Hand zu Hand wandern. So, meint er, legt jeder eine andere Bedeutung dem bildlichen Ausdrucke bei, so gehe es mit jedem Bilde, so entstehe der Streit, die Meinungsverschiedenheit. In der Schule schon, und zwar in der wirklichen, müßten die Kinder darauf hingelenkt

---

[1]) Praktischer Schulmann 1895, S. 21 sagt A. Richter: „Ein Dreifaches fordert Hildebrand von Seelentätigkeiten bei allem Unterrichte, dieses Dreifache aber stets vereinigt in einem Tun: sehen, denken und empfinden.“

[2]) V. d. Spr., S. 109/110.

[3]) Grenzboten 1888, 1. Vierteljahr S. 247.

werden, daß mit der verschiedengradigen Verblassung der ursprünglichen Wortbedeutungen der Wirrwarr der Meinungen wachse und nur entwirrt werden könne, wenn man verstehe, sich über die Bedeutungen klar zu werden, Sprachbilder zu enträtseln (a. a. O. S. 247, 250).

Nicht minder wertvoll wie die Behandlung der Wortbildung, Wortbedeutung, der Sprachbilder und Redensarten ist Hildebrand die Betrachtung der versteinerten Redensarten, der Sprichwörter und geflügelten Worte, im deutschen Unterrichte. „Es ist wohl klar", sagt er nachdrücklich,[1] „daß hier ein Feld vorliegt, wo der Schule die Aufgabe zuwächst, dem Hause bei der Erziehung und Lehre die Hand zu reichen und sie ergänzen zu helfen, d. h., das Volksmäßige, das immer und ewig der einzig gesunde Boden auch für alle höhere Bildung bleibt, für diese retten zu helfen". Sind doch die Sprichwörter der Niederschlag uralter Erfahrung und verbreiten in allen Lebenslagen Licht über das Dunkel derselben. Die Schule muß sie darum behandeln, aber nicht etwa systematisch, sondern in den Wegen des Lebens, darum beiläufig, wie sie im Leben auftauchen (S. 477). In Oberklassen darf die Behandlung einen wissenschaftlichen Anstrich leicht erhalten durch Vergleichung der Sprichwörter untereinander oder der Sprichwörter verschiedener Sprachen (a. a. O. S. 478). Dienen sie als Aufsatzthemen, so arbeitet man auf das Ziel los, das jederzeit als letztes der Stilübungen anzusehen, sogar als Ziel der Schule überhaupt zu betrachten ist, darauf los nämlich, daß der Schüler sein Selbsterlebtes, Selbsterfahrenes richtig und gründlich verwerten und für die höheren Zwecke alles Lebens verwenden lerne (a. a. O. S. 478). Das aber gibt Übung der Phantasie, d. h., der Phantasie, die nicht regel- oder zügellos ihren beliebigen Einfällen nachläuft, sondern der erlebten Wirklichkeit getreu nachgeht, um sie zu verarbeiten mit der Kraft klarer Vorstellungen im Dienste eines beherrschenden Gedankens (a. a. O. S. 479).

Wird der historische Hintergrund eines Sprichworts aufgesucht oder des Spruches Wahrheit auf das Leben angewendet, so ergibt sich noch ein anderer Vorteil. Man findet nämlich mit diesem Verfahren für das sogenannte Moralisieren, das man früher ungeschickt abstrakt betrieb, das aber doch an und für sich recht eigentlich in die Schule gehört, die rechte gesunde Haltung und Stellung (a. a. O. S. 479). Nicht abstrakt, vielmehr aus dem Leben heraus, muß man moralisieren, in das Leben hinein muß es führen. Ganz genau so führt die Logik, mit der man Sprichwörter betrachtet, aus der Öde der Schule,

[1]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 477.

der Stube hinaus in das volle Leben und zeigt an ihm die ewig geltenden Formen selbst oder besser, läßt sie finden.[1]) Hildebrand illustriert das, was er meint, durch einen „Scherzspruch aus dem Volke" (a. a. O. S. 294) und durch ein „altes Kinderlied aus neuer Zeit" (a. a. O. S. 475). Dabei wird auch der Humor in rechter Weise gepflegt, d. h., eben beiläufig, und das wieder kommt der Sittlichkeit[2]) wie der Sinnlichkeit[3]) (im philosophischen Sinn) zugute; dieser, weil er dem innern Sinn auch der äußeren Sinnlichkeit gegenüber zur Freiheit verhelfen kann, jener, weil er das Gemüt zu läutern, das Herz und den Kopf zu öffnen versteht.

Einzelne Wörter wie ganze Wortfügungen werden Anlaß geben, praktische Synonymik zu treiben. Durch Umschreibungen — Übersetzungen sagt Hildebrand — ermittelt der Schüler den Sinn der sprachlichen Erscheinungen und setzt die verschiedenen gleichartigen Wendungen, Worte usw., klar nebeneinander oder gegeneinander in ihrem unterschiedenen Standwerte.[4]) Dadurch eigentlich vollzieht sich alle Sprachbildung. Nebenher bildet sich durch die Wertschätzung der gleichbedeutenden Ausdrücke im Grunde der Geschmack, der in der Schule und nicht bloß in der Volksschule noch viel zu wenig, oft wohl gar nicht als Lehrstoff zugelassen zu sein scheint; und er ist doch von unermeßlicher Wichtigkeit. Der nächste und bequemste Weg dazu ist eben der deutsche Unterricht. Der systematische Gang wäre ebenso verfehlt wie in der Moral (a. a. O. S. 118/119). Der Unterschied der Sprache in Formen und Wendungen je nach der Lebensschicht, in der Alltagsrede (Hausdeutsch), in gewählterer oder wichtigerer oder mehr feierlicher Rede, in Prosa und Poesie, auch die amtliche Rede nicht zu vergessen, alle diese Unterschiede, die nicht verwischt und vermischt werden sollen oder können, liefern den prachtvollsten Stoff zur Bildung des Geschmacks in vielerlei Beziehung (a. a. O. S. 119). Mit solchen Fragen nach Unterscheidung kann man sehr frühe beginnen. Dadurch wird der Gedächtnisstoff prächtig ausgefüllt und das stille, aber mächtige Gemütsleben des Kindes gut genährt. Die Pflege des Gemütslebens jedoch ist die Hauptarbeit des Lehrers und der Deutschunterricht sein schönstes Mittel; denn die Gedächtnisstoffe sind hier selbst Träger dieses Gemütslebens, und zwar sind es die lebendigen Laute der mundartlichen Sprache (a. a. O. S. 120). Die Vermittlung zwischen Gedächtnis und Gemüt ist wichtig für das ganze Leben, besonders für das Willens-

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1888, S. 277, 280.
[2]) P. B. u. A., S. 145.
[3]) B. d. Spr., S. 121.
[4]) P. B. u. A., S. 118.

leben (a. a. O. S. 121). Eben deswegen gewinnt die praktische Synonymik eine so große Bedeutung.

Wie der deutschen Wortkunde, so hat Hildebrand auch der Kunde des Fremdwortes viel Liebe erwiesen, und das aus gutem Grunde; denn wenn die Behandlung des Altdeutschen beabsichtigt, zuvörderst die Schüler national zu bilden und sie geschichtlich denken zu lehren, alsdann erst sie zu befähigen, die Welt mit ihren Erscheinungen in sinnlichem, konkretem, anschaulichem Denken zu betrachten; wenn die deutsche Wortkunde sich zuerst in den Dienst dieser zweiten Idee stellt und nebenher auch jene zu verwirklichen sucht, so vermag die Betrachtung der Fremdwörter, eigentlich doch auch Wortkunde, beide Zwecke gleichmäßig zu fördern. Das hat Hildebrand unter allen Methodikern zuerst erkannt. Darum sind auch seit ihm erst die fremdsprachlichen Erscheinungen unserer Muttersprache Gegenstand des Deutschunterrichts geworden.

In der ersten Auflage seines Buches vom deutschen Sprachunterricht hören wir nichts von dieser ganzen Angelegenheit; aber der zweiten fügte er einen besonderen Anhang über sie bei.[1]) Dieser Aufsatz hat vor allem die Bewegung gegen den armseligen Flittertand[2]) mit in Gang gebracht, behauptet richtig Lyon.[3])

Die Fremdwörter sind in Hildebrands Augen die Eiterbeulen am Sprachkörper, die auch den Sprachgeist und die Sprachseele mit ihrem Gift angreifen.[4]) Ihre Menge bedeute gerade für die Wissenschaft den Eintritt in eine neue biblische Sprachverwirrung (a. a. O. S. 138 Anmerkg.). Hier wie im gewöhnlichen Leben müsse die massenhafte Verwechslung der fremden Gewächse zersetzend wirken, weit über das Lächerliche hinaus um so mehr, je erschrecklicher ihre Anzahl ist. Darum habe man eben für die Fremdlinge, die uns ja zum Teil liebe Gäste, ja unentbehrliche Freunde und Mitbürger sind, eigentlich eine besondere Schule und Lehre nötig, auch eine besondere Grammatik; denn auch grammatisch laufen sie zum Teil noch in der Irre, gleichsam hinter der Schule herum wie Wildlinge, nicht bloß beim Volke zum beliebten Ergötzen der Gebildeten, sondern auch wirklich bei diesen selber (a. a. O. S. 141). Man möge da nicht, um eine besondere Behandlung abzuweisen, vom Sprachgenius reden und sein geheimes Walten preisen; denn viel eher kommen Gedankenlosigkeit,

---

[1]) V. d. Spr. 1879.

[2]) Nicht die Fremdwörter in Bausch und Bogen wird man so nennen dürfen, denn man übersähe dann ihre große Bedeutung für das gesamte Geistesleben in Vergangenheit und Gegenwart. Aber der Ausdruck will die überflüssigen und gemißbrauchten Fremdwörter treffen.

[3]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 183.

[4]) V. d. Spr. 1896, S. 138.

mit der man jetzt vielfach die Sprache rasch darauf los behandelt, nervöse Hast und lästige Gleichgültigkeit in Frage (a. a. O. S. 142); weil das Volk sowohl, wie seine Gebildeten, ja Gelehrten, sich oft auf der Bahn „der reitenden Kavalleriekaserne“ bewegen.

Aber selbst den richtigen Gebrauch der Fremdwörter vorausgesetzt, schaden sie dem Volke in mancher Beziehung. „Die Klarheit, die volle, wahre Klarheit für uns ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache (auch für die Wissenschaft); an die fremde aber, vor allem an die abstrakte Schulsprache hängt sich Unklarheit, d. h., eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung (vom einzig gesunden und lebendigen Inhalt) losgelöst oder entfernt hat“ (a. a. O. S. 148/49).

Die Fremdwörter also sind die Quelle alles Verworrenen, Unklaren, Verschwommenen. Zugleich aber beeinträchtigen sie die Schönheit der deutschen Sprache; denn es ruht diese hauptsächlich in der kunstvollen Art, womit sie die Wendungen, Worte, Wortformen in das schon vorhandene Ganze so einzugliedern und an- und einzupassen weiß, daß das Ganze in seiner Einheit nicht gestört wird, sondern gefördert, sein Einklang nur ausgeweitet und vertieft und erhöht werden kann wie bei einem wachsenden Baume. Wie diese Einheit oder Einheitlichkeit von selber der Wahrheit dienlich ist, so macht eben Wahrheit und Treue von selbst den Eindruck des Schönen (a. a. O. S. 155). Die Bilder, die unsere Bildung aus der Fremdwörterei erhält, stören aber diese Einheit, Einheitlichkeit und Ordnung. Die Sprache wird dadurch häßlich, unwahr, unwirklich, ein Scheinwesen (a. a. O. S. 156). Das kommt von ganz allein; denn wollte jeder Gebildete dieser Fremdwörter sicher sein, sie in ihrer wirklichen Bedeutung verstehen, so müßte er eben alle Sprachen beherrschen, die er plündert. Die Bedingung indessen ist so gut wie nicht erfüllt, und so kommen die Fremdlinge zu uns mit verblaßten Gesichtszügen, führen ein Scheinleben und stiften trotzdem Verwirrung (a. a. O. S. 159).

Allein die Fremdwörter stören nicht nur die Einheit der Anschaulichkeit unserer Sprache, sondern auch die Gesetzmäßigkeit, die z. B. in der Schule durch die immerhin durchsichtigen Wortfamilien veranschaulicht werden kann; sie haben nämlich ihren Ursprung gewöhnlich nicht mitgebracht, ja, selbst verloren, und die, welche ursprünglich eine Familie bildeten, stehen einander meist fremd gegenüber, weil sie auf verschiedenen Wegen zu uns gekommen sind, und drängen sich störend in die deutsche Gesetzmäßigkeit hinein (a. a. O. S. 159/160). Aber gerade unter

den höchsten Zielen, welche die Wissenschaft, die Philosophie verfolgt, ist dies mit eins der wichtigsten oder das wichtigste, diese organische Einheit in der Denk- und Begriffswelt herzustellen. Sie hat die beste Helferin und Vorarbeit dazu, die urwüchsige Einheitlichkeit der Muttersprache, jedoch verloren oder verschmäht durch die Fremdwörterei (a. a. O. S. 161).

Nach einer dritten Seite hin leidet die Einheit der deutschen Sprache durch sie. Die Fremdwörter stören den Toncharakter der Muttersprache, weil sie nach ganz anderen, oft nach gar keinem Gesetz des Tonfalles gesprochen werden (a. a. O. S. 163).

Es ist klar, daß der dreifache Einfluß der Fremdlinge von nachteiliger Wirkung auf die nationale Bildung der Deutschen sein muß. Da diese aber im letzten Grunde unser höchstes Erziehungsziel ist, so erwächst ohne weiteres die Aufgabe, ihnen in irgend einer Weise zu begegnen. Die Schule hat damit zu beginnen, vielleicht die Hauptarbeit zu leisten, indem sie geflissentlich und in rechtem Zusammenhang die Fremdwörter betrachtet (a. a. O. S. 184). Den Anlaß dazu bietet fast jede Unterrichtsstunde, sicher jeder Unterrichtszweig.

Welcher Art die Behandlung sei, sagt Hildebrand in der klassischen Entgegnung auf die „Berliner Erklärung wider den Allgem. Deutschen Sprachverein“:[1]) „Ich habe in meiner Schrift über den deutschen Unterricht unter wachsendem Beifall der Lehrerschaft schon für die Unterklassen der Volksschulen das Ziel höher und tiefer ausgesteckt, als hiermit doch auch für die obersten Klassen der Gelehrtenschulen geschieht. Auch von der Fremdwörterfrage ist dort auf das eingehendste die Rede, die recht eigentlich in die Schule gehört, von der Volksschule angefangen bis zu den höchsten, nicht um die Fremden totzuschlagen, sondern den Schülern ihnen gegenüber innere Freiheit, ich will kurz sagen, ihre deutsche Freiheit wiederzugeben“, „und um die Fremdlinge zugleich zu benutzen zur Einführung der Schüler in das Kulturleben der Völker, der Menschheit, daß sie daran einen freien, weiten Blick gewinnen in das gesamte Leben Europas hinaus, von dem das unsere ein Teil oder Glied ist und bleibt“. Welch hochstrebende Auffassung von Behandlung und Verwertung der Fremdwörter!

Um beides zweckmäßig gestalten zu können, ist es notwendig, daß die Lehrer einer Schule, welcher Art sie auch sei, einander in die Hände arbeiten, vor allem die Lehrer der deutschen, englischen, französischen, lateinischen und griechischen Sprache, die Licht verbreiten können, jene vom Deutschen aus über die fremde

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 206/07.

Sprache, diese in umgekehrter Weise.[1]) Es muß nur jeder neue Gegenstand ans Nächstliegende angeknüpft werden, so die fremdsprachlichen Dinge an die Verwandten in der Muttersprache (a. a. O. S. 185). Bei jedem grammatischen Gegenstande kann das geschehen, und muß das geschehen, und wenn das gleich ein abschweifender Vorgriff in die Syntax würde und in die Geschichte, „wo nicht gar in eine Art bescheidener Sprachphilosophie, so würde ich auch diesen Eingriff in die Teilung der Arbeit als einen Gewinn begrüßen", sagt Hildebrand (a. a. O. S. 187 Anmerkung). Da kann keine Langweile aufkommen, nicht beim Lehrer, nicht beim Schüler, die doch noch fortwährend der wahre Teufel des ganzen Schullebens ist (a. a. O.).

An Beispielen, die in methodischer Hinsicht einzig dastehen, läßt uns Hildebrand ahnen, wie er sich im einzelnen Falle eine solche Besprechung denkt. An Namen wie Anna, Petrus oder Worten wie Zentrum will er die drei Geschlechter des Lateinischen klarmachen auch in den lateinlosen Schulen und die Schüler auf diese Weise im kleinen Latein am Deutschen und Deutsch am Latein als auf dem richtigsten Wege auch für das Gymnasium lernen lassen (a. a. O. S. 189). Im Geschichtsunterrichte sind die Lehnwörter aus ältester Zeit als von den Römern herübergenommen zu zeigen, aber zugleich ist darauf aufmerksam zu machen, daß sich diese Gäste den Hausgesetzen des Wirtes in Aussprache und Betonung anpassen mußten. Das sollen die Schüler als einen für unsere Zeit vorbildlichen Vorgang erkennen, für unsere Zeit, wo wir, die Wirte, den Gästen uns anzubequemen bestrebt sind (a. a. O. S. 190/91).

Der geschichtliche Gesichtspunkt ist auch hier möglichst genau und überall einzuhalten und der Sinn dafür den Schülern zu öffnen. Das ist nicht schwer. An den Fremdwörtern kann man so leicht die Zeit ihrer Herübernahme nachweisen; man denke nur an die dreifache, zeitlich verschiedene Anwendung von Palatium, das einmal Pfalz, das andere Mal Palas(t) und zum dritten Male palais wurde. „Auf solche Erscheinungen aus dem Wellenschlag des laufenden Lebens die Schüler beiläufig aufmerksam zu machen, ist ihnen höchst förderlich, frische Freude und wichtigste Anerkennung zugleich, denn sie lernen daran das Leben, in dem sie selber mitten drinstehen, zugleich selbständig beobachten, wie unabhängig betrachten, und, was noch wichtiger ist, ihr Geschmacks- und Werturteil daran üben" (a. a. O. S. 193).

In Verbindung mit der Geschmacksbildung vermag die sinnige Betrachtung der Fremdwörter das Ehrgefühl für die Nation zu

---

[1]) V. d. Spr., S. 185.

wecken, zu stärken, das uns mehr fehlt als vielleicht jeder anderen Nation. Man wird eben die Kinder nicht nur sehen und fühlen lassen, welche Anleihen wir in sprachlicher Beziehung bei anderen Völkern gemacht, sondern welche auch diese bei uns sich gestattet haben, wenn z. B. die Franzosen das althochdeutsche faltstuol zu fauteuil wandelten (a. a. O. S. 219). Noch mehr aber sollen sie empfinden, der Deutsche habe eine sprachschöpfende Kraft in sich, die bisher nur schlummerte, die aber zu wecken, zu stärken ist. Sie werden sie empfinden an dem Punkte, wo diese Kraft den Epigonen in den „Nachmeister", die Idee in das „Urbild" umschuf (a. a. O. S. 217). So sollten alle Fremdwörter behandelt werden, nämlich als Kulturbilder oder Bildchen, die man in Zeit und Raum nur wieder an ihren Ort stellt (a. a. O. S. 210). Auf leichte Weise kann man den Kindern helfen, das Gefühl für die richtige Zeit- und Raumferne zu erzeugen, wenn man z. B. nicht fragt: Wer **ist** der Gott des Weines bei den Griechen, sondern: Wer **war** u. s. w., oder wenn man bei Nennung von Orten und Gegenden nach der Richtung hindeutet, sei es mit der Hand, sei es mit der Miene, wo sie von der Klasse aus liegen (a. a. O. S. 212).

9. Die Sprachlehre im Unterrichte.

Die Verwendung der Mundart, die Behandlung des Altdeutschen und die Wortkunde im Unterrichte, das waren die Themen aus der speziellen Didaktik des deutschen Unterrichts, über die Hildebrand bis hierher gehört wurde. Es handelte sich da um Stoffe, die noch nicht unbestritten und hier und da gar nicht zum eisernen Bestande dieses Unterrichtsgebietes gehören. Daraus erklärt sich, daß sich Hildebrand sehr ausführlich darüber verbreitet hat. Im wesentlichen knapper, aber nicht seltener treffend, hat er sich über die Seiten des Unterrichts im Deutschen ausgesprochen, die schon seit einem Jahrhundert nach allgemeiner Annahme dessen Wesen ausmachen, nämlich über die Sprachlehre und Rechtschreibung, die Stilübungen, die Lese- und Sprechübungen und die Lektüre.

Sehr allgemein und doch wegweisend hat Hildebrand die Grundsätze dargetan, nach denen er den Unterricht in der Sprachlehre gestaltet haben möchte. Wie Herder es schon 1769 im Reisejournal betont hatte, so forderte er über 100 Jahre später, daß man Grammatik aus der Sprache lernen müsse, nicht Sprache aus der Grammatik.[1]) Damit **verurteilt er den Selbst-**

[1]) V. d. Spr., S 83, Anmerkg.: Wenn H. hier das Reisejournal jedem Lehrer als ein Handbuch empfiehlt, weil es darin so herrlich quelle von

zweck dieser Disziplin und damit ihren systematischen Charakter. Er hält es für einen großen Schritt nach vorwärts, wenn man abgehe von der systematischen Darstellung der Sprachlehre, deren Behandlung vielmehr an Lesestoffe oder andere Unterrichtsgegenstände anschließe, mit anderen Worten, die analytische Methode verwende.[1])

Drei Wege kennt Hildebrand, auf denen man Sprachlehre treiben kann. Der eine nimmt eine grammatische Einzelheit aus dem Zusammenhange heraus, würdigt sie aber nicht als etwas an sich Wichtiges, sondern betrachtet sie als eine Erscheinung, die mit einem lebensvollen Ganzen, nämlich dem Inhalte, in innigstem Zusammenhange steht, damit sie als Schale dieses Kerns erscheint und von den Schülern samt dem Inhalte beiläufig eingeheimst werde.[2]) Der andere zeigt den Zusammenhang auf, in dem die Einzelheit steht, in dem sie ursprünglich erwachsen ist (a. a. O.). Der dritte endlich führt zwischen jenen hindurch; er hebt beim Lesen eine Einzelheit heraus und sucht ihren nächsten Zusammenhang auf, sodaß nach und nach das große grammatische Ganze Teil für Teil den Schülern vor Augen tritt. Hildebrand lobt gerade diesen Weg, weil er die größten Reize in ihm findet (a. a. O. S. 20). Es wird dabei ein Ganzes fertig werden, und die Grundzüge kehren so oft wieder, als es ihrer Wichtigkeit entspricht. Schon zwölfjährigen Kindern kann auf solchem Wege gezeigt werden, wie in der Sprache sehr oft zweierlei zugleich richtig sei, weil die Wendungen nur Röcken gleichen, die man nach Belieben wechseln kann (a. a. O. S. 65). Immer aber wird der Lehrer bei Behandlung grammatischer Formen in der Satz- wie Wortlehre von den volksmäßigen Formen ausgehen, sie selbst aussprechen. Von da aus steigt er dann mit den Schülern zur Regel empor. Sie darf allerdings nicht als strenger, strafedrohender Gebieter auftreten, sondern als ein in ihnen wirksames Naturgesetz, das sie nur zu erkennen und auszuputzen brauchen (a. a. O. S. 81). Das, was gedächtnismäßig zu lernen ist, ist so zu lernen, daß mit der Form auch der Inhalt erfaßt wird (a. a. O. S. 81/82). Die Beachtung der Bewegung unserer Stimme wird den Unterricht in der Sprachlehre erleichtern helfen (a. a. O. S. 86). Durch so geartetes Verfahren wird das grammatische Wissen nicht zu kurz wegkommen und der philosophische Gewinn, den man vom systematischen Betrieb erwartet, nicht verloren gehen. Beide

fruchtbaren keimförmigen Winken, so kann man Hildebrands Buch das Reisejournal des 19. Jahrhunderts und seinen Verfasser selbst den Herder dieser Zeit nennen, auch wenn man nicht nur an den deutschen Unterricht denkt.

1) P. V. u. A., S. 77.

2) V. d. Spr, S. 19.

werden nur auf einem anderen, psychologisch richtigeren Weg erworben, weil der Schüler alles, auch das Systematische, mit der Selbsttätigkeit ergreift (a. a. O. S. 254/55).

10. Die Rechtschreibung im Unterrichte.

Was den Unterricht in der Rechtschreibung anbelangt, so läßt Hildebrand nur an wenig Stellen darüber etwas verlauten. Er klagt in erster Linie über die viele edle Zeit und Mühe, über die Menge Pflichtgefühl, die bei der lieben Orthographie nutzlos vertan werde, auch bei an sich gleichgültigen Dingen. Von der ganzen Schulzeit nehme das einen guten Teil allein in Anspruch. Das sei wirklich zum Erbarmen.[1]) Noch mehr bedauert er die Stubengelehrtenweisheit, deren Produkt ein großes Stück unserer Rechtschreibung sei, die geschichtlich Zusammengehörendes unnötigerweise auseinanderreiße, wenn sie z. B. „wieder" von „wider" trennt. Die Kinder mit solchen und ähnlichen Unterschieden zu plagen, heißt ihm, den Kleinen statt des Brotes Spelzen zur Nahrung reichen (a. a. O. S. 63); denn die Orthographie ist doch nur das Kleid des Wortes. Man soll mit ihr die äußerste Muttergeduld haben, wenigstens sie so behandeln, daß die Schüler nie Angst davor bekommen (a. a. O. S. 69). Allerdings sollen sie erkennen, das Wort auf dem Papier sei niemals die Hauptsache. Diesen richtigen Standpunkt werden sie gewinnen, wenn ihre Aufmerksamkeit auf den Widerspruch zwischen Schreibung und Aussprache gelenkt wird (a. a. O. S. 59). Hier ist Gelegenheit, sie zu der Einsicht zu führen, daß es sich in der Sprache auch um recht nebensächliche Dinge handeln kann. Das befreit das Gemüt von den Fesseln der verderblichen Pedanterie, der alles gleichwichtig ist; das läßt den Schüler im hellen Lichte schauen, was Schale sei und was Kern (a. a. O. S. 64). Damit freilich nicht jeder Respekt vor der Orthographie verloren gehe, möge der Schüler geschichtliche Rückblicke tun, um zu sehen, wie sie geworden ist. Er wird die Worte Rhein, Thür[2] u. s. w. mit ihrem rh und th ganz anders betrachten, wenn er weiß, welches Geschick dieses h gehabt hat.[3]) Daraus geht genügend hervor, daß Hildebrand in der Orthographie ein Vertreter des historischen Prinzips ist. Daneben hat er auch seine Freude daran, wenn die Schrift die Aus-

---

[1]) V. d. Spr., S. 62.
[2]) Nach Einführung der veränderten Rechtschreibung ist dieses Wort durch „Thron" zu ersetzen.
[3]) P. V. u. A., S. 110.

sprache der Worte wiedergeben will, d. h., am phonetischen Standpunkt.[1])

Hildebrand verwirft also einerseits und zwar mit größtem Recht die Ansicht, welche der Orthographie in der Schule eine so große Bedeutung beilegt, wie es leider heute noch in der Volksschule geschieht, wo man nicht selten die nach Prozenten und darum falsch gemessene Sicherheit des Schülers in der Rechtschreibung als Wertmesser seiner ganzen Deutschbildung nimmt. Anderseits faßt er die Orthographie in ihrem Wesen und Werden so tief, wie kein anderer Methodiker, gibt Handreichung zu einer psychologisch und methodisch feinen Behandlung derselben in der Schule und weist Wege zur vernünftigen Gestaltung unserer Rechtschreibung durch Verbindung des historischen mit dem phonetischen Prinzip. So beweist der Neubegründer des deutschen Unterrichts auch auf diesem äußerlichsten Gebiete des Sprachunterrichts und dem trockensten Felde der Schule, obwohl er für beide nur wenig Worte hat, im letzten Grunde ein inniges, feinfühliges Verständnis.

11. Die Aufsatzübungen im Unterrichte.

Noch sehr jung hat Hildebrand in seiner Schulpraxis den Kern der Aufsatzübungen richtig erkannt. Schon im Jahre 1862[2]) sagt er von den Aufsatzthemen: „Jene wurden so gestellt, daß möglichst Gelegenheit gegeben wurde, den geistigen Gesichtskreis des Jünglings teils in sich abzuklären, teils zu erweitern." Also um den Gedankenkreis der Schüler, um ihr geistiges Leben handelt es sich. Es soll in seiner ganzen Erscheinung, seinem ganzen Wesen im Aufsatze zutage treten.[3]) Da kommt es wie bei der Versmacherei immer auf zweierlei an: nämlich auf den Wechsel von ermutigenden Einfällen und mühsamem Ausspinnen, von frohem Gelingen und verdrießlichem Mißlingen, von Befriedigung und dem Gefühl eines unaussprechbar bleibenden Restes, — und immer kommen Stoff und Form, die mühevoll herauszuarbeiten sind, in Betracht, damit ein Drittes daraus hervorgehe, in dem beide aufgehen. „Es ist wesentlich Künstlerarbeit im kleinen, auch mit Künstlernot und Künstlerfreude" (a. a. O. S. 100).

Dieses Dritte aber ist das Selbst des Schülers, das er im Aufsatze objektivieren soll. Ihn dahin zu führen, daß er das

---

[1]) Fr. L. v. Soltaus Deutsche Histor. Volkslieder. 2. Hundert, Vorwort XXIV/V.

[2]) Jahresbericht d. Lehranstalt f. Buchhandlungsgehilfen 1862: Z. f. d. d. U. 1895, S. 733ff.

[3]) Lehrproben u. Lehrgänge v. O. Frick u. G. Richter 1885, S. 101.

vermöge, ist neben der Aufgabe des Religionsunterrichts die höchste der Schule (a. a. O. S. 101). Wenn Stoff und Form dabei zu berücksichtigen sind, so muß jener das Primäre, diese das Sekundäre sein; es gilt, erst den Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran dann die Form zu bilden. Jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien gibt;[1]) denn wer einen guten Aufsatz schreiben will, der muß voll sein von dem Stoffe, den er zu bearbeiten denkt, er muß warm geworden sein im Gespräch mit andern. Dann kann er schreiben, und er wird ans Schreiben gar nicht denken, sondern nur an den Inhalt. „Also reden und reden und wieder reden und reden lassen unermüdlich und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja, die seine stets empfängliche Seele gleichsam vollmachen, reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen, und das berichtigen: das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben, das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann."[2])

Um diesem Ziele nahe zu kommen, dürfen z. B. in Oberklassen keine Aufsatzthemen moralisierender Natur oder philosophischer Art gegeben werden, wo der Schüler etwa in langen Perioden seine aufgeklebten Gedanken oder erlernten Phrasen aneinanderreihen und ungeschickt ausfüllen kann, sondern Erlebnisse muß er schildern, wobei ihm auch allmählich der Mut kommt, seine innersten Regungen mitzuteilen.[3]) Dadurch gewinnt der Unterricht auch das: er reizt den Schüler, sich zu geben in seinen schriftlichen Arbeiten, wie er ist, nicht wie er scheinen will.

Damit eine nicht allzugroße Verinnerlichung eintritt, mögen solche Darstellungen wechseln mit Beschreibungen bekannter Dinge. Da lassen sich die Schüler fassen, daß sie ihre Sinne bilden und denkend sehen und hören lernen; eben das erreichen sie, was unserer Erziehung so schmerzlich fehlt.

Die allgemeinste Stilregel ist die: der Schüler soll beim Ausarbeiten am liebsten immer wieder doch an allen zweifelhaften Stellen sich laut vorsagen, was er schreiben möchte oder geschrieben hat. Wer ihm Lust dazu machen kann und sonst nichts versäumt, das Ohr zu bilden, der hat gewonnen Spiel. Auf diese Art kommt in das Ganze ein frischer Geist nach Inhalt und Form. Dann schwinden alle jene Aufsatzsünden des „periodologischen" Stils.[4])

---

[1]) V. d. Spr., S. 55.
[2]) P. V. u. A., S. 129.
[3]) Vgl. Lehrproben u. Lehrgänge, S. 100. Jahrgang 1885.
[4]) P. V. u. A., S. 107/08.

Gegen diesen fährt Hildebrand am meisten los. Er nennt ihn den Sohn des Schullateins und stellt ihn zusammen mit dem stummen Augenlesen und Augensehen. Bei beiden kann das Ohr schlafen und der lebendige Teil der Seele meist auch; das Auge braucht da keinen Gehilfen, es gleitet alles so glatt und klar in weitausholenden, wohlgeschlungenen Linien dahin. Dieser Stil ist gar nicht für das Sprechen berechnet, sondern für das Lesen (a. a. O. S. 103—07). Die Schuld, daß er sich so einbürgern konnte, trug neben dem stillen Lesen und Sehen der Lehrer, der ihn im ganzen nach Seite der Grammatik und Logik zu bilden suchte, während die Logik für das gesuchte kleine Kunstwerk doch nur das Gerippe, die Grammatik nur das alleräußerste Gefüge oder die letzten Enden der herzustellenden Erscheinung liefert. Richtig verstanden oder tiefer gefaßt können allerdings beide, Grammatik und Logik, wie von beiden Enden, dem äußersten und dem innersten, her zum Rechten führen, es gleichsam von außen und innen anfangen.[1]) In diesem tiefgefaßten Sinn der Stilübungen liegt für Hildebrand das Recht, sie Kunstarbeit zu nennen, sie als Kunstübung zu betrachten (a. a. O.). Damit hat er der modernsten pädagogischen Richtung, die Kunst in die Schule schaffen möchte, vorgegriffen und einen viel richtigeren, weil natürlicheren und geradern Weg eingeschlagen als diese, die in ihrer überschwenglichen Schwärmerei Stil und Literatur vergißt, um sich vergeblich, weil unter falscher Voraussetzung bei falsch gewähltem Ziel, abzumühen, die naiven Geister in Böcklins Probleme und andere ihnen fern liegende Welten einzuführen.

Wie für die Vorbereitung der Aufsätze hat Hildebrand auch für die Korrektur und Zurückgabe derselben an die Schüler beachtenswerte Winke gegeben. Wirklich halbe Redensarten sollen unerbittlich verfolgt und in ihrer Nichtigkeit aufgewiesen werden, weil ganze wichtige Lebensgebiete schwer an solchen leiden. Der Schüler kann an seinen Aufsätzen die wichtige Kunst lernen, derartige sprachliche Verirrungen zu erkennen und womöglich sie zu verabscheuen. Das wird am sichersten erreicht, wenn es gelingt, den Gedankenzusammenhang ungefähr aufzuspüren, aus dem die Redensart entsprungen ist und in dem sie berechtigt war (a. a. O. S. 105). Dabei wird es Gelegenheit geben, auch den Humor wieder einmal in den Dienst des Unterrichts zu stellen, wie Hildebrand es so prächtig an Beispielen von Aufsatzsünden zeigt, an Fehlern der Schüler, die z. B. auf Volksetymologie beruhen.[2]) Freilich nicht nur die Kenntnisse der Muttersprache sollen durch

[1]) Lehrproben u. Lehrgänge 1885, S. 100.
[2]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 441 ff. vgl. Neue Jahrbücher f. Phil. u. Päd. 1894, S. 575.

die Besprechung der Fehler gefördert werden, sondern auch die möglichst vielseitige Bildung des Urteils und des Geschmacks.[1])

12. Die Lese- und Sprechübungen und die Lektüre im Unterrichte.

Die Lehre Hildebrands von den Lese- und Sprechübungen und der Lektüre läßt sich an den 3. Hauptsatz seines Buches anknüpfen, der da lautet: „Das Hauptgewicht soll auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.“[2]) Er will damit dem stummen Augenlesen vorbeugen, das nicht nur in Kleinigkeiten Grund der Verderbnis sei, sondern auch Schaden anrichte im Wesen der Sprache, im Kern derselben. Man fasse Form und Inhalt eines klassischen Stückes z. B. erst richtig beim lauten Lesen, am meisten beim Lesen vor andern, weil der Klang der Stimme selbst schon das Leben unserer Seele herauslocke und die Teilnahme anderer daran es vollends gestalte.[3]) Um seine Behauptung zu erhärten, führt er Zeugnisse für den Wert der gesprochenen Sprache aus klassischem Munde an: Goethe (West-östlicher Divan, 1. Gedicht) sagt von der Bedeutung und Wirkung der Dichter- und Prophetenrede im alten Morgenlande: „Wie das Wort so wichtig dort war, weil es ein gesprochen Wort war.“ Herder stimmt ihm bei (Werke, Ausg. Suphan I, S. 395): „Daher rührt die Macht der Dichtkunst in jenen rohen Zeiten, wo noch die Seele der Dichter nicht schrieb, sondern sprach und auch schreibend lebendige Sprache tönete, in jenen Zeiten, wo die Seele des andern nicht las, sondern (vom Sänger selber) hörte; und auch selbst im Lesen zu sehen und zu hören wußte.“[4])

Hildebrand möchte solche Zeiten wiedersehen. Darum verwirft er das Tintendeutsch, wie Fischart unsere Sprache schon einmal im 8. Kap. des Gargantua nannte, und will das tintenkleckſende Säkulum bannen, das ihm anbrechen zu wollen scheint. Das stumme Augenlesen betrachte die schwarzen Tintenstriche auf dem Papier in unserer Zeit als das Wesentliche des Wortes, das Zeichen sei ihm zur Sache geworden, die Schale halte es für den Kern (a. a. O. S. 44). Außerdem verführe es zu raschem Lesen. Das aber helfe neben andern Einflüssen der Zeit unser gesundes Empfinden und Denken zernagen, weil es nicht Zeit läßt, den Inhalt zu

---

1) Z. f. d. d. U. 1895, S. 373—75.
2) V. d. Spr., S. 6.
3) P. V. u. A., S. 93.
4) V. d. Spr., S. 34.

fassen, die auftretenden Bilder auszugestalten (a. a. O. S. 98), woran doch aller Fortschritt hängt, alle Rettung aus den schweren Gefahren unserer Zeit (a. a. O. S. 45).

Die Kunst des Hörens sei uns eben bei aller Musikbildung in schlimmem Grade abhanden gekommen, wo es sich um die eigene Sprache handelt, und diese sei doch nächst Haltung und Kleidung das Erste, woran jeder Kunstgefühl und Kunstsinn zeigen kann (a. a. O. S. 46). Um nichts weniger natürlich habe die Fähigkeit des Mundes, schön zu sprechen, verloren gehen müssen. Darum fordert Hildebrand, „auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende Stellung zurückzuweisen“.[1]) Dabei möge man immer auf den Unterschied zwischen Schriftbild und Lautbild hinweisen, wie er z. B. besteht zwischen dem geschriebenen „wachsen“ und dem gesprochenen „wacksen“, weil damit nicht bloß eine höhere Stufe für die Orthographie gewonnen wird, sondern in einem aufgeweckten Kopfe auch der Same zur Pflanze der Kritik in dem einen Augenblick gesät sein kann, die im Leben ein jeder höchst nötig braucht nach allen Seiten hin, der Kritik, die mit eigenen Augen das Wesen von der Erscheinung, den Inhalt von der Form sondern lernt. Und das übt sich an nichts so leicht und rasch und verlockend als an der Muttersprache, weil der Stoff mit einer gewissen Vollständigkeit jedem Schüler schon zur Hand ist in jedem Augenblick (a. a. O. S. 110).

Viel wichtiger indessen ist es, auf die Stimmführung die Schüler achten zu lehren. Sie ist das Wunderbarste an der Sprache, das sich am schwersten fassen läßt, das Zarteste, Geheimnisvollste, das die Schüler eigentlich mit in die Schule bringen, wenn auch zu natürlich, nicht ausgefeilt und mit Geschmack geformt (a. a. O. S. 130). Da muß der Lehrer vorsprechen und wieder sprechen und sprechen lassen, bis die Schüler die verschiedenen Formen der Tonführung erkennen, vielleicht bloß fühlen. Das ist so unendlich wichtig für die Behandlung der Syntax, weil so am besten die einzelnen Arten der Hauptsätze erkannt werden können (a. a. O. S. 130); und ebenso bedeutsam für die Interpunktion, weil alle ihre Zeichen nichts weiter sind als musikalische Kadenzsignien.[2]) Von der Stimmführung, dem Tone, dem Musikalischen an der Sprache aus wird der Schüler für die Satzformen und ihre Interpunktion viel leichter ein Verständnis gewinnen als auf Grund abstrakter Formeln.

---

1) P. B. u. A., S. 109.
2) B. d. Spr, S. 87.

Unter jenem Gesichtspunkte soll man auch Lieder, Gedichte und alle Lektüre wie ihren Vortrag behandeln. Ihr Inhalt muß mit lebendigem Stimmtone durch das Ohr in die Seele eingehen.[1]) Das tonlose Hersagen oder Herplappern eines Liedes, eines Spruches, das nur als Gedächtnisprobe auftritt, ist als der schlimmste Feind des wirklichen Lebens zu bekämpfen (a. a. O.). Welches Leben muß so bei Betrachtung eines Lesestückes, in der Lektüre überhaupt erwachen, wie muß das Kind sein Lesebuch lieb gewinnen! Dadurch wird dieses Buch außer der Bibel zum wichtigsten, was ihm, dem Schüler, im ganzen Lauf der Schule, manchmal wohl auch im Laufe seines Lebens in die Hand kommt.[2])

Hildebrand mißt dem Lesebuch eine außerordentlich große Bedeutung bei. Um so mehr nimmt es Wunder, daß er sich über dessen Inhalt nirgends ausführlich und unmittelbar ausläßt, sondern seine Ansichten darüber nur im allgemeinen durch eben die hohe Wertschätzung verrät. Hier also eine Stelle in seiner Theorie, die einer Lücke gleichkommt. Seine Schüler haben sich, wie später klar werden wird, redlich bemüht, sie auszufüllen, ihre Wirkung zu verhindern. Aber trotzdem sind in den letzten vier Jahrzehnten so wertlose Lesebücher wie die „Muttersprache" von Baron, Schindler, Junghans[3]) u. a. in die Welt gesetzt worden. Das wäre wohl unterblieben, wenn Hildebrand, dessen Ratschläge man gern hörte, denen man auch gern Folge leistete, auch hierin bestimmt und wegweisend aufgetreten wäre, seinen großen, weiten, scharfen pädagogischen Blick zur Geltung gebracht hätte, mit dem wir ihn das große mannigfach gegliederte Feld des deutschen Unterrichts haben betrachten sehen.

13. Rückblick und Zusammenfassung.

Schauen wir von hier aus einmal zurück, so wird unser Auge auf Punkte stoßen, die Höhen der Theorie Hildebrands bezeichnen, ja, die Gipfel von Wellenbergen in der ganzen Entwicklung des deutschen Unterrichts vom Beginn des 19. Jahrhunderts an bedeuten. Es dürften deren 5 sein:

1. Hildebrands Lehre vom deutschen Unterricht stellt zum ersten Male die regsten Beziehungen zwischen deutscher Philologie und deutscher Schule im allgemeinen und dem Sprachunterrichte

---

1) P. B. u. A., S. 127.

2) Z. f. d. d. U. 1887, S. 7.

3) „Die Muttersprache" wird von einer Kommission des Pädagogischen Vereins zu Dresden endlich und hoffentlich recht gründlich umgearbeitet: Möge sie ein gutes, d. h., ein literarisches Lesebuch werden, wie es der Verfasser in einer Vereinssitzung gewünscht hat.

im besonderen her, indem sie zeigt, wie jene diesen beiden das Ziel steckt, wie sich die Ergebnisse jener in diese mit pädagogisch weiser Beschränkung herüberleiten und als Mittel zur Erfüllung des Zwecks verwenden lassen.

2. Dieses Ziel des deutschen Unterrichts ist das höchste nationale, nämlich die Wiedergeburt, Erhaltung, Veredelung und Stärkung des deutschen Volkstums im einzelnen und ganzen.

3. Der Weg dorthin ist — und das hat man gleichfalls ehedem nicht erkannt — einerseits eine tiefe, weite historische Auffassung der deutschen Nationalität durch den Schüler, erarbeitet durch geschichtlich und anschauend denkende Betrachtung der Entwicklung unserer Sprache; anderseits die möglichst kräftige, allseitige Entfaltung der Schülerindividualität durch die im deutschen Sprachunterrichte recht gepflegte Selbsttätigkeit.

4. Damit wird dem Deutschunterrichte eine der wichtigsten Stellungen, wenn nicht die wichtigste, in dem Lehrplane aller Schulgattungen — und das war neu — angewiesen.

5. An den Lehrer des Deutschen aber werden in sprachwissenschaftlicher Beziehung die höchsten Anforderungen gestellt, wie sie vordem nicht geltend gemacht worden sind und auch heute noch nicht jedem einleuchten.

Diese Sätze muß man aus der Darstellung Hildebrands herausarbeiten. Sie bilden nicht etwa das Gerippe einer systematischen Methodik des deutschen Unterrichts. Eine solche hat er nie geschrieben und nicht schreiben wollen; denn er war selbst kein systematischer Kopf und liebte solche Darstellung nicht. Und doch lassen sich aus seinen Werken die für eine Systematik notwendigen Materialien zusammentragen und zu einer solchen ordnen. Der vorstehende Umriß hat das versucht, aber eben auch nicht dem System zuliebe, sondern in der Absicht, in möglichster Ordnung mit den Gedanken Hildebrands vertraut zu machen, in denen wir die Triebkraft einer nicht unbedeutenden methodischen, vielleicht sogar pädagogischen Strömung zu erblicken haben. Das war notwendig; denn auch hier wie überall wird sich das volle Verständnis für Stärke und Art einer Wirkung erst einstellen, wenn das Wesen der Ursache offen daliegt. Hildebrand kennen wir jetzt, treten wir nun seiner Schule näher.

II. Teil.

Hildebrands Einfluß auf den deutschen Unterricht.

A. Hildebrands Einfluß auf den deutschen Unterricht im allgemeinen.

Kapitel I.

Das Ziel des deutschen Unterrichts unter dem Einflusse Hildebrands.

In einer Zeit, wo die Idee der Einigung des deutschen Volkes nach langem Kampfe endlich gesiegt hatte, überrascht es nicht, wenn der Gedanke Hildebrands, der deutsche Sprachunterricht müsse vor allem eine nationale Bildung vermitteln, zuerst aufgegriffen wurde. Zwei Volksschulmänner, Albert Richter und Hugo Weber, haben ihn zu gleicher Zeit nach allen Seiten hin erwogen, jener in dem Buche „Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung" (Leipzig 1882), dieser in seiner Schrift „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache" (Leipzig 1872).[1] Beide stützen sich auf Hildebrand und bringen mehr oder weniger große Auszüge aus seiner Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht".

Als Grundbedingung dafür, daß nationale Bildung im Unterrichte der Muttersprache erzielt werde, betrachtet Richter die rechte Vertiefung der Lehrer in die Sprachgeschichte. Freilich müssen sie darauf besser als bisher vorbereitet werden, derart, daß sie selbst erst einmal empfinden, wie die Freude an nationalen Gütern

[1]) Beide Werkchen sind von der Diesterwegstiftung im Jahre 1870 gekrönte Preisschriften. Die Arbeit Webers, die des ersten Preises würdig gefunden wurde, erschien 1891 in 2. Aufl., besorgt von Dr. Börner, der ein Wort Hildebrands an die Spitze gestellt hat. Richter erhielt den zweiten Preis, obwohl er selbständigere Ansichten über den deutschen Unterricht und sprachwissenschaftliche Erscheinungen äußert als Weber, der sich nicht nur wie jener an Hildebrand, sondern in viel höherem Grade an Diesterweg anlehnt.

erhöht, wie das Streben nach nationaler Größe und Ehre in die richtigen Bahnen gelenkt und in seinen Erfolgen gesichert werde durch eine rechte, tüchtige Beschäftigung mit der deutschen Muttersprache.[1]) Die Lehrerbildungsanstalten werden fortan dies zu berücksichtigen haben; wer aber jetzt schon Lehrer ist, wird selbst nachholen müssen, was an seiner Bildung versäumt wurde. Richter selbst beabsichtigte, wie er im Vorwort ankündigt, ein Hilfsmittel zur Einführung in das Studium der deutschen Sprache zu schaffen. Dieses Schriftchen, das „Deutscher Sprachschatz" heißen sollte, ist leider nicht erschienen. Urteilt man auf Grund der Proben, die er am Schlusse der Abhandlung gibt (a. a. O. S. 132—44), so wäre es sicher ein gutes Unterrichts- und Bildungsmittel geworden. Es sollte nämlich kurze Abhandlungen über einzelne deutsche Wörter (Wortgeschichten) bringen, die Wandlung ihrer Form wie Bedeutung nachweisen, ihren Verwandtschaftskreis in der Volkssprache aufzeigen, sie in der Literatur aufsuchen, kurz, eine Art etymologischen Wörterbuchs für Lehrer und Schüler sein.

Die Etymologie nämlich sieht Richter als vornehmstes Mittel des deutschen Unterrichts an, das gesteckte Ziel zu erreichen. Die Geschichte eines jeden deutschen Wortes ist ihm ein Stück Kulturgeschichte, und schon den Volksschülern den Inhalt derselben nicht unbekannt sein zu lassen, dünkt ihm ein Erfordernis zu gedeihlicher nationaler Heranbildung (a. a. O. S. 26). Sie stärkt aber auch die Hochachtung vor der sprachschöpferischen Kraft unserer Vorfahren und des Volkes und dadurch das Nationalbewußtsein. Dazu muß schon die Elementarschule den Grund legen (a. a. O. S. 22).

Freilich hat die Wissenschaft der Pädagogik erst festzustellen, wieviel von den Resultaten der neuen deutschen Sprachwissenschaft in der Volksschule, in der Schule überhaupt zur Verwendung kommen, in welcher Weise das Ausgewählte zur Durch- und Verarbeitung gelangen solle. Es sind also erst theoretische Sätze aufzustellen und darnach praktische Hilfsmittel zu schaffen, in denen sie zur Anwendung gelangen (a. a. O. S. 18).

Einen zweiten Weg zum Ziel bedeutet für den Sprachunterricht die Verwendung der Mundarten und zwar der heimatlichen auf den früheren Stufen des Unterrichts. Sie lehrt, allerdings am besten im Verein mit der Etymologie, den nationalen Gehalt der Sprache kennen. In diesem aber liegen die nationalen Gedanken wie in den grammatischen Formen die Grundgesetze des Denkens an sich, die im ganzen dieselben Formen in allen Sprachen erzeugen. Darum darf ein Unterricht, der den nationalen Gedanken-

[1]) A. Richter: Der Unterricht in der Muttersprache, S. 16.



kreis ausbauen will, nicht den konkreten Inhalt der Sprache übergehen und muß ihn, soweit er nicht mehr im Bewußtsein des Volkes lebt, durch Mundart und Etymologie auffrischen. So entsteht das Gefühl der Gesamtheit aller Volksgenossen, so nur werden sie ein „gemeines Volk", freilich in einem höhern und bessern Sinne, als in dem, den man jetzt gewöhnlich mit dem Ausdrucke „gemeines Volk" verbindet (a. a. O. S. 51/52).

Wie in den Inhalt einzelner Worte, so muß der Schüler auch in den der Literaturerzeugnisse eingeführt werden. Besonders die Behandlung der volkstümlichen Literatur, nämlich der Literatur der Märchen, Sagen, Volkslieder und Sprichwörter wird dem Unterrichte die Hinführung zum nationalen Bildungsideal erleichtern (a. a. O. S. 64—68). Gute Dienste leistet dabei ein Lesebuch mit nationalem Inhalte, wenn es eine Auswahl des Besten aus dem Geistesschatze unseres Volkes darstellt (a. a. O. S. 89—105). Ergänzend muß eine Schülerbibliothek mit den Perlen der Nationalliteratur hinzutreten (a. a. O. S. 120—122). Die großen Zusammenhänge alles dessen jedoch, was der Schüler liest, muß eine Literaturgeschichte aufweisen, die die literarischen Hauptströmungen nur als in Wechselwirkung mit der Entwicklung des Volksgeistes stehend in allgemeinen Umrissen verfolgt (a. a. O. S. 123/24).

Bisher ist der mehr rezeptive Weg gezeigt worden, auf dem der Schüler zu nationaler Gesinnung gelangen soll. Ebenso bedeutungsvoll, wenn nicht noch mehr ist der produktive. Hier handelt es sich einzig und allein darum, ihm zu einem wahren deutschen Stil zu verhelfen, ohne Zweifel eine Aufgabe, die am schwierigsten zu lösen ist (a. a. O. S. 105—120).

Schon im Jahre 1866 hatte Richter unabhängig von Hildebrand, wie er einmal im „Praktischen Schulmanne" betonte, ähnliche Gedanken ausgesprochen, die er allerdings in der 2. Auflage der betreffenden Schrift durch jene Ansichten stützte.[1]) „Ein Schüler," so heißt es in dieser (S. 149), „der seine Muttersprache achten und lieben gelernt hat, der imstande ist, in manchem Worte ein großes Stück Sprach- oder Kulturgeschichte seines Volkes verkörpert zu finden, der in einzelnen Worten oder Wendungen der Sprache Äußerungen des Volksgeistes oder Volksgemüts zu erblicken versteht, der wird auch treu an seiner Sprache und an seinem Volke hangen und den Begriff nationaler Güter als ein Glück empfinden, das er mit Herz und Hand zu verteidigen bereit ist."

---

[1]) A. Richter: Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in d. Volksschule. 1866[1] S. 15—18; 1886[2] S. 149; vgl. S. 24, 30.

Die Gedanken Webers[1]) berühren sich aufs engste mit denen Richters, nur ist ihre Ausführung nicht so originell. Auch ihm ist die nationale Bildung und Gesinnung das Ziel des deutschen Unterrichts, und das vorzüglichste Mittel sieht er in der hochdeutschen Sprache (a. a. O. S. 35); denn sie ist der unmittelbarste, tiefste und umfassendste Ausdruck deutschen Wesens, das allgemeinste und festeste Band des deutschen Volkstums und das Medium des höheren geistigen Lebens. Sie enthält die meiste nationale Bildungskraft. Der gesamte deutsche Volksunterricht atme und lebe in diesem Medium!

Seine Aufgabe ist es zuerst, durch die Sprache und deren Literatur auf die Gesinnungs- und Denkweise der deutschen Jugend zu wirken, das Bewußtsein der sprachlichen Fortbildungsbedürftigkeit in ihr zu wecken, die Fähigkeit zur selbständigen sprachlichen Weiterbildung zu verleihen und das Verlangen nach näherer Bekanntschaft mit der Nationalliteratur tief anzuregen (a. a. O. S. 48). Um diese Aufgabe zu lösen, ist in erster Linie notwendig, das Hochdeutsch im Anschlusse an das Volksdeutsch zu lehren, — ein Gedanke, der uns ja bei Hildebrand nicht nur dem Inhalte, sondern auch der Form nach begegnet ist;[2]) Weber zitiert ihn auch in dieser Angelegenheit (a. a. O. S. 57, 59, 60, 61) —; denn die Volkssprache ist die wichtigste Quelle deutschen Volkstums zunächst für den Volksschüler. Die andere aber ist das deutsche Lesebuch, wenn es einen vorzugsweise auf nationale Bildung berechneten Inhalt aufweist.[3]) Freilich müssen nationale Vereine, wenn ihnen wirklich die Pflege derselben ernst am Herzen liegt, dafür Sorge tragen, daß jedes arme Kind ein gutes deutsches Lesebuch in den Händen habe; und dieses der deutschen Jugend lieb und wert zu machen wie eine nationale Bibel, in der ihres Volkes Altes und Neues Testament niedergelegt ist, das ist Verpflichtung der Volksschullehrer (a. a. O. S. 142).

Ihr kommen sie aber durch bloße Lektüre, zu der sie die Schüler anleiten, durch reine Gedächtnisübungen, durch nackte Definitionen und kahle Erklärungen nicht genügend nach, sondern sie müssen irgend einen Anschauungsmodus finden: eine Art Illustration, vielseitige Beleuchtung, Aufhellung des sinnlichen und geschichtlichen Hintergrundes mit der Leuchte der Etymologie und Kulturgeschichte, Hinweise auf die Mundart, praktische Synonymik, Bildung des Sprachgefühls für die Gesetze und Analogien des Sprachlebens anstreben; denn es gilt nicht, der Jugend eine über das Maß des täglichen Bedürfnisses hinausgehende Fülle von

[1]) H. Weber: Die Pflege nationaler Bildung u. s. w. Leipzig 1872.
[2]) V. d. Spr., S. 6, 66.
[3]) H. Weber: Die Pflege nationaler Bildung u. s. w., S. 90—143.

Sprachbildern darzubieten, sondern dieselben zu beleben, dem vollen Verständnis zu erschließen und sie in das Sprachbewußtsein der jungen Geister hineinzuleiten (a. a. O. S. 149). Natürlich werden diese auch das Gelernte anwenden, wenn sie nur angehalten werden, sich mündlich in der Muttersprache wie im Lesen (a. a. O. S. 176 bis 180), Erzählen (a. a. O. S. 180—182), Memorieren und Vortragen (a. a. O. S. 182—187) und Reden (a. a. O. S. 187 bis 190), schriftlich in Rechtschreibung (a. a. O. S. 224—230), Grammatik (a. a. O. S. 193—223), Stil (a. a. O. S. 230 bis 237) von dem Standpunkt nationaler Bildung aus zu üben.

Alles dies wird aber dem deutschen Unterricht unmöglich, wenn ihm nicht ein volleres Maß an Zeit und zwar ein Drittel der gesamten Unterrichtsstunden gewährt werden kann (a. a. O. S. 237), wenn man nicht die fremden Sprachen aus der Volksschule verbannt (a. a. O. S. 238), nicht bei allem Unterrichte den Weg der Systematik verläßt und besonders den Volksschullehrern eine wissenschaftliche Vorbildung in Sachen der deutschen Sprache, wie sie Hildebrand mit Recht fordert, zu sichern weiß (a. a. O. S. 240/41).

Während A. Richter und H. Weber als Ziel des deutschen Unterrichts im allgemeinen nationale Bildung nennen ohne zu sagen, worin dieselbe bestehen soll, und nur die Unterziele ausführlich behandeln, die bei ihnen als Wege zu jenem erscheinen, gibt C. J. Krumbach,[1]) einer der geistreichsten und begeistertesten Anhänger Hildebrands, dem Gedanken der nationalen Bildung eine besondere Färbung. Er fordert in deren Namen eine national-einheitliche Aussprache und weist das Vorurteil zurück, als ob das Streben nach einer korrekten, beziehentlich nach einer nationalen Aussprache einer Vergewaltigung gleichkomme. Das konsequente Dringen auf eine solche, dem schließlich niemand widerspricht, sei allen denen erwünscht, welche darin eine Förderung des Bewußtseins nationaler Zusammengehörigkeit erblicken. Das kunstmäßige Schullesen und die Sprache der gebildeten Gesellschaft wie der Bühnen- und Kanzelton, die sollen doch über den Mundarten stehen, sollen an allen höheren Schulen Deutschlands ein einheitliches Gepräge tragen, „denn die Mundart isoliert, die Büchersprache aber schenkt uns ein großes Vaterland" (a. a. O.).

In jüngster Zeit ist man der Idee einer einheitlichen deutsch-volkstümlichen Bildung noch in einer andern Richtung nachgegangen, indem man auch die Orthographie der Muttersprache für alle deutschen Stämme gleichmäßig zu gestalten suchte. Nachdem schon H. Weber 1870[2]) das Ideal einer national-

[1]) C. J. Krumbach: Beiträge zur Methodik u. s. w., S. 12. Pr.
[2]) H. Weber: Die Pflege nationaler Bildung, S. 224—30.

einheitlichen Rechtschreibung aufgestellt hatte, obwohl er an dessen Verwirklichung kaum glauben mochte, trat man im Jahre 1901 durch eine Konferenz der Sache näher. Wir ziehen die Begebenheit in Rede einmal deswegen, weil die nationale Einheitlichkeit der Rechtschreibung einen bestimmten Zug an der Volksbildung ausmacht, das andere Mal aus dem Grunde, weil Otto Lyon, Hildebrands größter Schüler auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts, neben einem andern bei der Konferenz unser Sachsen vertreten hat.[1])

Die Ergebnisse[2]) jener Zusammenkunft verraten, so geringfügig, unzulänglich und nicht selten sonderbar sie im einzelnen erscheinen mögen[3]) doch dreierlei: nämlich 1. die Einheitsbestrebungen der Deutschen in Bezug auf das Gewand der Schriftsprache; denn alle Bundesstaaten haben die Konferenzbeschlüsse angenommen für die Schule nicht bloß, sondern auch für den amtlichen Verkehr, und die Presse[4]) hat zuerst sich der geänderten Rechtschreibung bedient; 2. den geschichtlichen Sinn der Bewegung für die deutsche Sprache; denn man hat immerhin das historische Prinzip walten lassen;[5]) 3. das nationale Bewußtsein; wird doch gesagt, viele Fremdwörter können durch völlig gleichwertige gute deutsche Ausdrücke ersetzt werden, und entbehrliche Fremdwörter soll man überhaupt vermeiden" (a. a. O. S. 22).

Dieser Fortschritt hat die Hoffnung, Deutschlands Rechtschreibung werde einst auch national, eine mit echtem deutschen Gesichte sein, dessen Züge den sprachgeschichtlichen Grundsatz nicht verleugnen und ein gut Teil Sprachgeschichte erzählen, allerdings noch nicht erfüllt, aber doch ihrer Erfüllung näher gebracht.

Es ist wohl kein Zufall, daß an der Errungenschaft Lyon teilhat, ein Mann, der unter allen Schülern Hildebrands am gründlichsten über die nationale Bildungskraft des deutschen Unterrichts

---

[1]) Lyon schreibt darüber in einem Briefe vom 15. Febr. 1902 an den Verfasser: Die einheitliche deutsche Rechtschreibung ist in der Junikonferenz 1901, die vom Grafen Posadowsky (Reichsamt des Innern) im Auftrage des Reichskanzlers eingerufen und eröffnet, vom Kultusminister Dr. Studt geleitet wurde, für das ganze Reichsgebiet festgesetzt und beschlossen worden unter Beitritt Österreichs, das durch einen Regierungskommissar in der Konferenz vertreten war, und der Schweiz. Es wurde im allgemeinen die bereits in den Schulen eingeführte Rechtschreibung angenommen mit geringen Änderungen.

[2]) Die Ergebnisse sind ausführlich zusammengestellt in dem als Manuskript gedruckten Büchlein „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis." Berlin 1901. Vgl. die deutsche Schule 1902, S. 246 ff.

[3]) O. Brenner: Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen. Vorwort u. S. 59—62.

[4]) Leipziger Neueste Nachrichten, 9. März 1902, S. 3.

[5]) Vgl. Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis §§ 6—25.



nachgedacht hat.[1]) In seinem Aufsatze[2]) „Der Deutschunterricht auf dem Realgymnasium" verlangt er, daß dieser Unterricht die vaterländische Seite nachdrücklich betone, damit wir uns durch unsere Sprache und Sitte immer eins fühlen möchten, selbst mit dem Niedrigsten aus dem Volke;[3]) damit wir der Wurzel unserer Kraft und der Quelle unserer Eigenart allzeit bewußt bleiben.

Sehr richtig hat er eingesehen, daß vordem ein anderes erreicht werden müsse. Soll der deutsche Unterricht nämlich in Wahrheit die Erneuerung deutschen Geistes und deutschen Wesens und damit die langersehnte geistige Wiedergeburt unseres Volkes herbeiführen, so ist vor allem Einheit des deutschen Unterrichts an der Universität und in der Schule als eine notwendige Bedingung der angeführten Wirkung zu fordern.[4]) Sie zu erfüllen, dazu mögen sich alle Einsichtigen unter den Germanisten verpflichtet fühlen (a. a. O. S. 362).

Die Grundzüge eines einheitlichen Planes sieht Lyon in folgenden Forderungen: Der deutsche Unterricht soll sich auf geschichtliche Betrachtung der Sprache gründen, soll national sein, soll unserm Volke eine gesunde ästhetische Bildung geben, endlich eine tiefgehende sittliche Wirkung auf es ausüben (a. a. O. S. 359—63). **Hildebrand gilt ihm als Verkörperung dieses Planes** (a. a. O. S. 363).

Ganz besonderen Nachdruck legt Lyon auf das, was wir oben als geschichtliches Denken bezeichnet haben, was er selbst geschichtliche Betrachtung nennt. Nicht allein der gesetzgebenden, sondern auch und vor allen Dingen der historischen Grammatik soll man Tür und Tor in unsern Schulen weit öffnen. Frisches Blut aus germanistischen Studien, das tut unserm deutschen Unterrichte dringend not;[5]) denn wenn in den Schulen die historische Grammatik versäumt wird, so kommt es dahin, daß sich Gebildete, die das Volk leiten, aber nur den logischen Wert der Sprache kennen und ihre tote grammatische Regelung, und das Volk, das noch am Gefühlswert der Worte hängt, am Rechte der Phantasie festhält und oft eine dichterische Anschaulichkeit in der Sprache entwickelt, immer weniger verstehen, und die Kluft den Staat zu gefährden droht. In der Schule sollen die Gebildeten lernen, wie sie mitten unter das Volk treten können (a. a. O.). Diese Ausführung enthält die überzeugendste Begründung der Notwendigkeit, den Sprachunterricht geschichtlich zu betreiben.

---

1) Vgl. Lyons Werk „Die Lektüre als Grundlage u. s. w." schon im Titel, S. VIII.

2) Z. f. d. d. U. 1893, S. 705.

3) Vgl. Z. f. d. d. U. 1894, S. 358.

4) Vgl. Z. f. d. d. U. 1894, S. 357.

5) Vgl. Z. f. d. d. U. 1898, S. 16.

Daß dieses Ziel nicht etwa nur in intellektueller Beziehung, sondern auch in sittlicher und ästhetischer anzustreben ist, darauf hat Hildebrand genügend hingewiesen, das blickte bei A. Richter und H. Weber durch, davon sprach soeben auch Lyon. Rud. Löhner[1]) nun hat nachzuweisen versucht, wie der deutsche Unterricht besonders moralisch zu wirken imstande ist: Das Vorerzählen und Vorlesen des Lehrers wird im Kinde Saiten anschlagen, die lange nachtönen und harmonische Seelentöne hervorrufen. Das hilft Gemüt und Charakter bilden. Ein g u t e s Lesebuch birgt Schätze der Tugend und Weisheit, die durch sich selbst wirken und schon im Schüler die dunklen Gefühle wecken, die „im Herzen wunderbar schliefen." Aber nicht nur die epische Literatur, sondern auch die lyrische wird ihren Eindruck auf Herz und Gesinnung nicht verfehlen. Die gleiche Wirkung hat die Behandlung der klassischen Dramen, ebenso die der Sprichwörter und Sentenzen des deutschen Volkes, wenn sie nur ohne Moralisierung erfolgt. Die Lektüre des Nibelungenliedes muß des Schülers vaterländischem Sinn zu gute kommen, das Studium eines Lessing, Goethe ihn vor Chauvinismus bewahren.

Die ästhetische Seite am nationalen Ziel des deutschen Unterrichts hat in der Schule Hildebrands niemand besonders beleuchtet, wenn von Andeutungen einzelner Schüler abgesehen wird. Es steht jedoch zu erwarten, es werde im 20. Jahrhundert geschehen, dem es ja vorbehalten zu sein scheint, Kunst in die Schule, in das deutsche Volk hineinzutragen. Freilich scheint man das Volkstümliche, das Nationale der ganzen Bewegung nicht beachten zu wollen; denn davon ist noch kaum die Rede gewesen, an der Hand der nationalen Poesie die Schüler in das Reich des Schönen einzuführen, ein Weg, der für den Kunstgenuß ebenso nahe liegt, wie die Stilübung für die Kunstbetätigung. Nur einige Anzeichen[2])

[1]) Z. f. d. d. U. 1894, S. 126.

[2]) Dafür spricht I., daß Leipziger Schuldirektoren als Ergänzung zu dem von ihnen zusammengestellten Lesebuche, das von jedem anderen, nur nicht auch vom ästhetischen Standpunkte aus bearbeitet worden ist, „Aus dem Schatze deutscher Dichtung. Eine Auswahl von Gedichten für Schule und Haus." (Leipzig 1898) herausgegeben haben.

II. „Vom goldnen Überfluß. Eine Auswahl aus neueren deutschen Dichtern für Schule und Haus im Auftrage und unter Mitwirkung der literarischen Kommission der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung" herausgegeben von Dr. J. Loewenberg. R. Voigtländers Verlag Leipzig.

III. „Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus" herausgegeben von Prof. Dr. Lyon. Verlag von B. G. Teubner Leipzig; vgl. Die Deutsche Schule 1902, S. 394.

IV. Der Eifer, mit dem einzelne am Eingange des 20. Jahrhunderts der Frage nach einem guten literarischen, nicht realistischen Lesebuche für niedere und höhere Schulen nähertreten. Diese jüngste ästhetische Lesebuchbewegung muß Gegenstand einer besonderen Abhandlung werden.

sprechen dafür, daß man auch hier Wandel schaffen, daß man, den Winken Hildebrands und seiner Schüler folgend, den deutschen Unterricht an der ästhetischen Erziehung des deutschen Volkes teilnehmen lassen will.

Man tut Recht daran. So nur wird der deutsche Unterricht zum allseitig erziehenden Unterricht.

Kapitel II.

Die Stellung des deutschen Unterrichts unter dem Einflusse Hildebrands.

Dem hohen Ziel des deutschen Unterrichts entsprechend, hatte Hildebrand für ihn die wichtigste Stellung im Lehrplan aller Schulgattungen gefordert. Wenn sie heute so gut wie erobert ist, wenn dieses Unterrichtsfach jetzt bei allen Einsichtigen im Gegensatz zu der früheren unklaren Zeit als eins der wichtigsten gilt, so ist das sicher mit in erster Linie seinen kräftigen Worten zu danken.[1]) Das eigentliche Verdienst der Verwirklichung des Gedankens indessen gebührt Hildebrands Schülern. Sie haben mit Nachdruck, Fleiß und Gründlichkeit an ihr gearbeitet, auch die größten Schwierigkeiten, unter denen die Tradition als die bedeutendste auftrat, überwunden. Davon zeugen Neu- und Umgestaltungen von Lehrplänen und die Zahl der Vorschläge zu solchen.

Freilich ging man spät an derartige Neuerungen. Noch 1882 war das Altdeutsche aus den preußischen Schulen und zwar, wie die Verhältnisse lagen, mit Recht verwiesen worden,[2]) denn es war öder Leseunterricht in der Hand kenntnisloser Lehrer. Der Hauptgrund der Zögerung und Verzögerung lag darin: man wollte die nicht zuletzt durch die Überlieferung geheiligte humanistische Bildung zu Gunsten der nationalen nicht beschneiden. Erst nachdem Rudolf Hildebrand schon lange unzweideutig die nationale Bildung zu oberst gesetzt, nachdem Hermann Grimm in diesem Sinne sie als Vorbedingung des rechten Humanismus charakterisiert[3]) und Friedrich Paulsen besonders in eben dem Geiste sie als die lauterste Quelle echter Menschlichkeit gepriesen hatte,[4]) erst dann änderte sich die Sachlage.

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 3.
[2]) Vgl. Einleitung.
[3]) Deutsche Rundschau 1888, Maiheft.
[4]) Fr. Paulsen: Das Realgymnasium u. d. humanist. Bildung 1889.

W. Münch war einer der ersten Schulmänner, die den Einsichtigen folgten. „Der Versuch," schreibt er 1887,[1]) „die Zöglinge oberster Klassen mit älterem deutschen Schrifttum durch unmittelbare Einführung bekannt zu machen, gilt im wesentlichen als gescheitert." „Gleichwohl scheint mir der Verzicht auf jeden sprachgeschichtlichen Umblick doch auch jetzt noch nicht bloß ein Übel, sondern kein unvermeidliches Übel" (a. a. O. S. 418). Übrigens sind wir ja bei diesem Umblicke keineswegs auf die Sprache der Gegenwart beschränkt. Ohne daß irgendwelche planmäßige Sprachgeschichte betrieben worden ist, besitzen unsere Zöglinge, ja besitzt das ganze (wenigstens evangelische) Volk eine reichliche Anschauung alter Sprachgestaltung in der lutherischen Bibel und in den Kirchenliedern des 16. und 17. Jahrhunderts, selbst in der der Gegenwart angenäherten Form, die man beiden gegeben hat (a. a. O. S. 423).[2])

Solche Notbehelfe waren die Anfänge der neuen Bewegung. Sie machte jedoch bald bedeutende Fortschritte. Der sächsische Schulmann Gotthold Klee stellte zum ersten Mal einen ausführlichen Lehrplan für den deutschen Unterricht im Sinne Hildebrands auf. Dieser Plan umfaßt die Unter- und Mittelklassen eines vaterländischen Gymnasiums.[3]) Gleich eingangs fordert Klee für die Behandlung von Prosastücken, namentlich in den Erklärungen sachlicher und sprachlicher Art, die Verwendung der heuristischen Methode und setzt als Begründung hinzu: der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.[4]) Der Unterricht soll den Scherz, den Humor pflegen, die Grundsätze Hildebrands bei den Vortragsübungen beachten und dessen vortrefflichen Fingerzeigen, wie anscheinend ganz trockene grammatische Dinge durch den einfachen Kunstgriff des Selbstfindenlassens in anregender, fruchtbringender Weise sich behandeln lassen, treu folgen.[5])

Was den Stoff betrifft, so finden wir sprachgeschichtliche Betrachtungen über den Bilderreichtum unserer Sprache (a. a. O. S. 16 u. a.) auf die verschiedenen Klassenstufen verteilt. Nach seinen eigenen Worten hat Klee (a. a. O. S. 16 Anmerkung) den Lehrplan für den deutschen Unterricht an der Nikolaischule zu Leipzig von Georg Berlit benützt,[6]) der natürlich, da er von

---

1) Z. f. d. d. U. 1887, S. 412.
2) Vgl. W. Münch: Vermischte Aufsätze ü. Unterrichtsziele u. -kunst. 1888 u. Z. f. d. d. U. 1889, S. 29 ff.
3) Z. f. d. d. U. 1888, S. 1—71.
4) Rud. Hildebrand: V. d. Spr., S. 6, 21 ff.
5) Z. f. d. d. U. 1888, S. 13.
6) Dieser Plan ist leider nicht im Druck erschienen.

einem der ältesten Schüler Hildebrands entworfen ist, ganz und gar den neuen Geist verrät.

Auch in dem neuen offiziellen Lehrplane für die sächsischen Gymnasien[1]) wird von Sexta an der grammatische Unterricht auf sprachgeschichtliche Grundlage gestellt. Der Bedeutungswandel der Wörter soll besprochen, Altertümliches herangezogen und die Mundart berücksichtigt werden.

Außerhalb Sachsens war man nicht so glücklich, Lehrpläne dieser Art zu besitzen. Darum klagte Ludw. Viereck in Braunschweig noch 1890: „Vaterländische Gesinnung zu wecken und zu pflegen, in die Eigenart deutscher Sprache, deutscher Sitten und Gebräuche einzuführen, ist in erster Linie der Deutschunterricht berufen. Um jedoch diese hohe und edle Aufgabe zum Wohle der heranwachsenden Jugend lösen zu können, dazu ist vor allem nötig, daß er auch in höhern Schulen eine seiner Bedeutung würdige Stellung erhalte. Nicht trefflicher kann dies ausgedrückt werden, als dies Hildebrand in seinem Buche tut."[2]) „Aber ist denn das schon Wirklichkeit geworden, ist es nicht noch immer ein schöner Traum?" (a. a. O. S. 248).

Da auf einmal wurde der Bann gebrochen von allerhöchster Seite her. Das Armee- und Verordnungsblatt von 1890 veröffentlichte eine die Organisation des Unterrichts im Kadettenkorps betreffende Kabinettsordre des deutschen Kaisers.[3]) Darin heißt es vom deutschen Unterrichte: Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Der Schüler ist in jedem Lehrgegenstand zum freien Gebrauche der Muttersprache anzuleiten. In den deutschen Lehrstunden selbst gleichwie im Literaturunterrichte ist bei Auswahl der Lesestücke, Vorträge und Aufsätze neben dem klassischen Altertume, seiner Sagen und Kulturwelt auch den germanischen Sagen, sowie den vaterländischen Stoffen und Schriftwerken ganz besonders Berücksichtigung zuzuwenden. Damit hatte sich der deutsche Unterricht in einer wichtigen Gattung von höheren Schulen die ihm geziemende Stellung erkämpft.

Bald darauf betonte der Kaiser, als die Beratung über die Schulfrage in Preußen und damit auch in den Hauptpunkten für das ganze Deutsche Reich eröffnet wurde: wer selber auf dem Gymnasium — nämlich dem Casseler, das freilich seinerzeit ein Muster dafür war, wie ein Gymnasium nicht sein soll — hinter die

---

[1]) Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung f. sächs. Gymnas. betr. §§ 9, 10.

[2]) Z. f. d. d. U. 1890, S. 247 ff.

[3]) Z. f. d. d. U. 1890, S. 197 f.

Kulissen gesehen habe, der wisse, wo es da fehlt, nämlich vor allem an der nationalen Basis; die Grundlage für das Gymnasium könne nur das Deutsche sein; denn nationaljunge Deutsche und nicht junge Römer und Griechen seien zu erziehen.[1]) Nach dieser Ansicht wollte man denn auch verfahren. Es erschienen „Lehrpläne und Lehraufgaben für höhere Schulen" (Berlin 1891 im Verlage v. W. Hertz). Sie hatten Hildebrand in der Zielstellung verstanden; denn auf Seite 18 sagen sie: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen;" aber keineswegs gilt das von der Ausführung. Das hat Rud. Lehmann nachgewiesen.[2]) Nach seiner Meinung ist zwar der Aufsatzunterricht mit verhältnismäßiger Sorgfalt behandelt, aber die Vorschriften für den grammatischen Unterricht zeigen eine auffallende Unbestimmtheit und Inhaltslosigkeit. Als Beispiel führt er die Bestimmung für die Untertertia an, die hier zur Charakteristik wörtlich stehen mag: „Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze;" eine Zielangabe, die ohne nähere Bestimmung nichts oder auch alles besagt. Ebensowenig bedeutet ihm der Gedanke der „Lehrpläne", die Kenntnis der historischen Entwicklung der deutschen Sprache auf „einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele" zu beschränken. Besonders hart geht er der Verfügung zu Leibe, die da beabsichtigt, eine „Einführung in das Nibelungenlied und Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind." „An ein völlig passives Verhalten der Schüler," sagt er, „eine ganz einseitige Tätigkeit des Lehrers, wie sie die Verfügung vorschreibt, hatte wohl niemand gedacht. Daß damit dem Verlangen nach Wiederherstellung des mittelhochdeutschen Unterrichts nicht Genüge geleistet worden ist, daß durch das vorgezeichnete Verfahren kaum eine oberflächlichste Kenntnis erzielt werden kann, ist auch der Behörde gewiß nicht zweifelhaft" (a. a. O.). Somit verwirft er die vermittelnde Entscheidung vollständig, weil sie weder den Verfechtern[3]) des Altdeutschen in der Schule noch ihren Gegnern gerecht wird. Das Ganze überschauend, fürchtet Lehmann, daß von diesen neuen Lehrplänen ein Aufschwung des deutschen Unterrichts nicht zu erwarten sei.

Erfreulicher fielen die Anordnungen aus, die das „Verord-

---

[1]) Mitgeteilt von Lyon Z. f. d. d. U. 1891, S. 81.
[2]) Z. f. d. d. U. 1892, S. 115ff.
[3]) O. Lyon sprach sich schon 1883 in seiner Neubearbeitung von Beckers „Deutschem Stil" (S. 547) sehr entschieden gegen die Maßregel von 1882 aus, die in Preußen das Mittelhochdeutsche aus den höhern Schulen verbannte.

nungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Kultus und Unterricht" Österreichs enthielt. No. 3 vom 1. Februar 1890 verfügte, daß mit Beginn des neuen Schuljahres (Sept. 1890) das Mittelhochdeutsche in den deutschen Unterricht der österreichischen Gymnasien wieder eingeführt werde, nachdem man es 1884 aus ihnen entfernt hatte. „Das machthabendste und gewichtigste Wort," so hebt der österreichische Schulmann Karl Reissenberger, ein begeisterter Schüler Hildebrands, hervor, „gegen diese Verfügung von 1884 sprach Rudolf Hildebrand in den feinen und sinnigen Ausführungen, die er über das Altdeutsche in der Schule ... veröffentlichte."[1]) Sicher hat auch Lyon durch seine Polemik gegen das Vorgehen Preußens vom Jahre 1882 in seiner Neubearbeitung von Beckers „Deutschem Stil", die gerade in Österreich sich einer großen Beliebtheit erfreute, die Augen mit öffnen helfen.[2])

Wie Gotthold Klee einen Hildebrandschen Lehrplan für den deutschen Unterricht in den Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums, so entwarf Curt Hentschel einen solchen für die gleichen Klassen eines Realgymnasiums.[3]) Als neu tritt uns auch hier die Berücksichtigung der Sprachgeschichte und dessen, was mit ihr zusammenhängt, entgegen. Es wird gewünscht, am Schlusse der Besprechung von Prosastücken, aber tunlich auch nach der poetischen Lektüre, z. B. gelegentlich der Behandlung Uhlandscher Gedichte, in denen uns eine große Zahl vergessener Ausdrücke aus alter deutscher Zeit begegnen, Gelegenheit zu nehmen, an Worte und Wendungen in dem behandelten Abschnitte anknüpfend, die Jugend einen Blick tun zu lassen in das Leben der Sprache, die Kraft und Anschaulichkeit volkstümlicher Redeweise, den Fortbestand alter Formen aus der Urväterzeit, die Entlehnung einzelner Wörter der Schriftsprache aus dem Sprachgute der Mundarten oder aus fremden Sprachen, den Gedankenreichtum unserer Sprichwörter, die Mannigfaltigkeit an Bezeichnungen für ein und denselben Begriff, den Bedeutungswandel manches Wortes, die volksetymologische Umgestaltung fremder Ausdrücke u. a. (a. a. O. S. 52). Um die angedeuteten Punkte ins rechte Licht zu rücken, werden reichlich Beispiele gegeben. Dem Lehrer bleibt es überlassen, das für jede Altersstufe passende Material vorsichtig und maßvoll auszuwählen (a. a. O. S. 54). Als Hilfsmittel werden empfohlen: Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht", W. Borchardts „Sprichwörtliche Redensarten", A. Richters „Deutsche Redensarten", H. Schraders „Bilderschmuck der deutschen Sprache", also alles Arbeiten, die aus der Schule Hildebrands hervorgegangen sind.

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1890, S. 152/53.
[2]) Vgl. S. 55, Anmerkung 3.
[3]) Z. f. d. d. U. 1892, Ergänzungsheft.

Reichlich ausgestattet hat Hentschel diesen Umriß in Gemeinschaft mit zwei andern Realgymnasialpädagogen, nämlich Th. Matthias und O. Lyon, in dem „Entwurf eines Lehrplanes für den deutschen Unterricht im Realgymnasium.“[1]) Da werden die Stoffe auf die Klassenstufen verteilt. In Klasse V z. B. sind gelegentlich der grammatischen Erörterungen allenthalben die Schwankungen im Sprachgebrauch zu beachten und zu beobachten; das ist in den folgenden Klassen fortzusetzen; in der Untertertia sollen daneben auch gangbare Sprachfehler berücksichtigt werden. Sprachgeschichtliche Bemerkungen, die Bildung von Wortfamilien, die Pflege der Sprachrichtigkeit und Sprachreinheit gehören in die Obertertia; in der Untersekunda wird die Stellung der deutschen Sprache zu den übrigen Sprachen Europas und die Entwicklung des Hochdeutschen behandelt. Das Gefühl für Sprachschönheit ist zu wecken, das Verständnis für Sprachrichtigkeit weiter zu schärfen. Der Obersekundaner soll einen Überblick über die Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur bis zum Ausgange des Mittelalters in möglichst engem Zusammenhange mit der Lektüre bekommen.

Dieser Lektüre wird eine Auswahl aus der erzählenden Dichtung wie aus dem Minnegesang im Urtext zu Grunde gelegt. Vor allem kann auf solche Weise mit dem Geiste des deutschen Altertums und den Kulturverhältnissen unserer Vorzeit vertraut gemacht werden. Die Schüler lernen nebenbei die mittelhochdeutsche Sprache auf entwickelungsgeschichtlichem Wege kennen und lenken ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Abweichungen jener Epoche von der neuhochdeutschen. Natürlich tritt diese Einführung sogleich in den Dienst des Verständnisses für Sprachentwickelung, die schon von Sexta an in weiser Sparsamkeit, aber ununterbrochen bei Betrachtung von aufstoßenden Unterschieden zwischen Volks- und Schriftsprache, von mundartlicher oder altertümlicher Ausdrucksweise und des Bedeutungswandels gezeigt wird.

In Unterprima erfährt neben vielem das Volkslied auf Grund passender Lektüre eine eingehende Behandlung. Wie hätte sich Hildebrand gefreut, hätte er gesehen, daß sein Lieblingsgedanke in die Praxis übergeführt werde. Das Ganze des Entwurfs nämlich ist später als Grundlage für die Ausarbeitung eines neuen Realgymnasialregulativs vom sächsischen Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts verwendet worden.

Aus neuster Zeit stammt der „Lehrplan für den deutschen Unterricht in den lateinlosen Unterklassen der Dreikönigschule zu Dresden-Neustadt. Als Entwurf eines Lehrplans für den deutschen Unterricht in den Unterklassen der lateinlosen Reformanstalten und

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1896, S. 700—706.

Realschulen" von Th. Vogel.[1]) Hier sehen wir Gedanken Hildebrands in freundschaftlicher Gesellschaft mit Ideen Herbarts und Zillers gehen, sich mit ihnen verschmelzend. Jene wollen wir nur an einem Beispiel erweisen. Besondere Grammatikstunden gibt es für die 6. Klasse nicht; das Wort und der Begriff bleiben den Schülern dieser Stufe wie denen der nächsten vollständig unbekannt; der systematische Betrieb wird sonach verworfen. Dadurch soll den Knaben die Deutschstunde die liebste von allen werden. Die lebhafteste und vielseitigste Anregung können sie hier haben; zu erfolgreicher Tätigkeit finden sie immer Gelegenheit. Aus den Abschnitten „Geschichtserzählungen" (a. a. O. S. 5), „Leseübungen" (a. a. O. S. 6), „Deklamationsübungen" (a. a. O. S. 7) geht deutlich hervor, daß in diesem Lehrplan das Hauptgewicht, wie es Hildebrand so bewußt forderte,[2]) auf der gesprochenen Sprache liegt.

Die Schüler sollen es selbstverständlich finden, wenn einzelne Worte eines Gedichts in Hinsicht auf ihren Gebrauch, ihre Entstehung, ihre Schreibung und Beugung und einzelne Sätze in Rücksicht auf ihren Bau untersucht werden.

Der ganze grammatische Stoff wird in zwei Gruppen gegliedert; die eine umfaßt diejenigen grammatischen Begriffe und Gesetze, die allen Schulsprachen gemeinsam sind. Hierher gehören die Kategorien der Formenlehre und die Gesetze der Satzlehre. Die zweite bilden die der deutschen Sprache eigentümlichen Besonderheiten, wie Wortbildung, Flexion der Nomina und Verba und allerhand Erscheinungen der Wort- und Satzlehre. Es leuchtet ein, daß die erste Gruppe für logisch-grammatische Schulung des Geistes weitaus die wichtigste ist, während doch die zweite, die zu tiefsinniger und warmherziger Betrachtung der Muttersprache Gelegenheit gibt, nicht vernachlässigt werden darf (a. a. O. S. 12). Diese Gedanken aus Vogels Lehrplan mögen genügen, um zu zeigen, wie auch in lateinlosen Realanstalten der deutsche Unterricht allmählich in die Stellung einrückt, die ihm Hildebrand zugedacht hat.

Von Interesse ist es, daß auch höhere Mädchenschulen seinem Einflusse in dieser Richtung die Tore öffnen. Ritter in Weimar berichtet uns vom Lehrplane des Deutschen einer solchen Schule.[3]) Von den schönen Worten „Das Deutsche muß in Zukunft in unsern Schulen das herrschende Zentralfach sein" geht der Plan aus (a. a. O. S. 815). Mit Lyon, den er zitiert, will Ritter

---

[1]) Jahresbericht d. Dreikönigschule z. Dresden-Neustadt 1899; vgl. Z. f. d. d. U. 1900, S. 148!
[2]) V. d. Spr., S. 6, 32—66.
[3]) Z. f. d. d. U. 1899.

dieses Schulgebiet aus der Zersplitterung, in der es sich befinde, retten, indem er einen festgeschlossenen Gang hinzustellen sucht. Im Mittelpunkte des Ganzen muß der Lesestoff stehen (a. a. O. S. 816). Für alle Lehrstufen ist im Lehrplane eine sorgfältige Auswahl des zu verarbeitenden Lektürestoffes anzugeben (a. a. O. S. 817). In gewissenhafter Sichtung läßt sich auch der literaturkundliche Stoff für die verschiedenen Klassen festlegen (a. a. O. S. 822). Überall aber erschließt der Lehrer den Schülerinnen den vollen Gehalt der Worte und Wendungen der Muttersprache, eine Aufgabe, auf die eigentlich Hildebrand seine ganze Theorie des deutschen Unterrichts aufgebaut hat (a. a. O. S. 824/25). An die Lektüre schließt sich am besten und natürlichsten die Behandlung des Bedeutungswandels, der Sprichwörter, Redensarten usw. an. Ritter hat diese seine Ansichten über solche Dinge in seinem Buche „Der deutsche Unterricht in der höheren Mädchenschule: Lehrstoffe, Lehrgang und Lehrmethode" (Leipzig 1899) weiter ausgeführt.

Lenken wir unsere Blicke über die Reihe von Lehrplänen und Entwürfen rückwärts, so drängt sich uns die Tatsache auf, daß man seit Hildebrand eifrig bemüht gewesen ist, dem deutschen Unterricht in den höheren Schulen aller Gattungen die ihm gehörende Stellung erringen zu helfen. Dieses Streben der Jünger ist von größtem Erfolge gekrönt gewesen. Erkennt doch ein Mann, wie der Gymnasialdirektor Friedrich Aly, am Eingange des 20. Jahrhunderts in der Programmarbeit „sapiens atque eloquens pietas" [1]) bei aller hohen Wertschätzung der klassischen Sprachen und Literatur das Deutsche als Mittelpunkt des Unterrichts in jeder höhern Schule an; räumt man doch bei Begründung von Reformgymnasien (Frankfurt a. M. und Dresden) dank einsichtigen Schulmännern dem deutschen Sprachunterricht bei weitem mehr Wochenstunden ein als in ähnlich gearteten Anstalten.[2])

Die ganze Strömung hat auch das Bild der Volksschule verändert. Während früher der Religionsunterricht den weitesten Raum in ihr einnahm und eine Stundenzahl forderte, die der jedes andern Unterrichtszweiges weit überlegen war, spielt heute der deutsche Unterricht, sofern es diese quantitative Seite betrifft, dessen Rolle.[3]) In qualitativer Hinsicht darf er wohl wenigstens

---

[1]) Pr. d. Königl. Gymnas. z. Marburg i. H. 1901; vgl. Z. f. d. d. U. 1901, S. 679.

[2]) Dresden eröffnete Ostern 1903 eine Reformanstalt, in deren Gymnasium das Deutsche mtt 36 (früher 25), in deren Realgymnasium dieses Fach mit 37 (früher 29) Wochenstunden bedacht werden wird.

[3]) Vgl. Lehrplan f. d. einf. Volksschulen d. Königreichs Sachsen 1890[5], S. 8—10 u. 35—40; vgl. Grundzüge d. Lehrplans f. d. mittl. Volksschulen d. Stadt Leipzig 1901, S. 1—5 u. 5—10; vgl. Lehrplan f. d. evangel. Bürger-

neben dem Religionsunterricht als das Hauptfeld des Volksschulunterrichts gelten, wie Hildebrand es ja gewünscht hat. Führt man auch die veränderte Wertung auf dieses Mannes Einfluß zurück, so ist doch merkwürdigerweise in den Lehrplänen des deutschen Unterrichts der Volksschulen von seiner Einwirkung sehr wenig zu verspüren. Das ist um so seltsamer, je emsiger und gründlicher seine Schüler, wie noch ersichtlich werden wird, gerade den deutschen Unterricht der Elementarschule in seinen einzelnen Teilen im Sinn des Lehrers ausgestaltet haben.

Lehrplanentwürfe im Sinn Hildebrands, wie wir solche für die höheren Schulen kennen gelernt haben, hat die Methodik der Volksschule überhaupt nicht aufzuweisen, wenn wir von den „Anregungen zum Lehrplan für den deutschen Unterricht"[1]) Richard Seyferts und deren Ausführung,[2]) die beide auch mehr dem Worte als der Sache nach in jenem Geist gehalten sind, und den ausgeführten Plänen gleichenden methodischen Handreichungen absehen. Alle amtlichen Lehrpläne aber, etwa die des deutschen Reiches, unter dem Gesichtswinkel des Einflusses Hildebrands zu beurteilen und ihre Umgestaltung zu verfolgen, wäre zwar eine wenn auch mühevolle, so doch interessante Aufgabe, indessen, sie liegt über den Rahmen dieser Abhandlung hinaus. Für uns kommen nur wenige typische Vertreter in Frage.

An erster Stelle möge der „Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. Oktober 1878" (herausgegeben von Fr. M. Kockel) erwähnt sein. Man kann wohl im allgemeinen mit G. Berger[3]) sagen, daß dieser Plan mit den Forderungen, die in Paragraph 3 aufgestellt werden, den Sprachunterricht der Volksschule in dieselbe Bahn weist wie die neuere pädagogische Wissenschaft überhaupt, von deren Vertretern ja Hildebrand einer ist (a. a. O. Anmerkung 2). Sieht man dann die Einzelbestimmungen jenes Paragraphen wie die zu ihnen gehörenden gutachtlichen Berichte der Bezirksschulinspektoren genauer an, so erkennt man wohl, daß sowohl Kockel wie die Bezirksschulinspektoren die Bestrebungen Hildebrands und seiner Schule vielleicht gekannt, jedenfalls aber niemals ihren Kern erfaßt haben, leider zum größten Nachteile der Volksschule.

Eben das gilt von den Verfassern des „Lehrplans für die evangelischen Bezirksschulen der Stadt Dresden" (1891) und denen

---

schulen d. Stadt Dresden 1892, S. 107; vgl. Lehrplan f. d. evangel. Bezirksschulen d. Stadt Dresden 1891, S. 80.

[1]) Deutsche Schulpraxis 1899, S. 225 ff., 297 ff.

[2]) Rich. Seyfert: Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig 1901.

[3]) G. Berger: Zur Ausbildung der Sprachfertigkeit, S. 1, Pr.

des „Lehrplans für die evangelischen Bürgerschulen der Stadt Dresden" (1892). In jenem ist außer den beiden Sätzen „Der Unterricht hat an den im Kinde vorhandenen Sprachschatz anzuknüpfen, denselben zum Bewußtsein zu bringen" (a. a. O. S. 27) und „Es muß gleich von Anfang an daraufgehalten werden, daß das Kind eigene Gedanken in eigener Form allmählich ausdrücken lerne; daher sind nur Aufgaben zu wählen, die dem Anschauungskreise des Kindes nahe liegen und sein Interesse erregen", zwei Sätzen, die selbstverständlich jeder vernünftige Lehrer zur Richtschnur nehmen wird, auch nicht ein leises Wehen vom Geiste Hildebrands zu vernehmen. Er gehört zu den Plänen, die den deutschen Unterricht, wenn sie tatsächlich eingehalten werden, zu dem langweiligsten Schulgebiete machen. Das ist ein schlimmes Zeichen insofern, als in den Schulen einer Stadt wie Dresden, die soviel Zeit dem deutschen Sprachunterrichte zur Verfügung stellt, am ehesten die modernen und einzig richtigen Grundsätze Hildebrands durchgeführt werden könnten.

Der andere Plan ist um nichts besser, aber mit dem vorigen verglichen interessant; nämlich nur den Schülern der Bürgerschule ist vergönnt, „die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit und Schönheit der Muttersprache" zu gewinnen (a. a. O. S. 25, 34) und den Duft der Wortbedeutung zu genießen (a. a. O. S. 40, 41, 42, 43).

Beide Pläne fordern zwar die Behandlung der Wortbildung, jedoch denken sie sich dieselbe in ganz äußerlicher Weise (1891, S. 29, 30, 31; 1892, S. 37, 38, 39, 40). Der Grundfehler beider sind die überflüssigen Stoffmassen der systematischen Grammatik, die Fülle von wertlosen Lesestoffen und die übermäßig große Zahl der geforderten Aufsätze und Nachschriften. Dresden hat alle Ursache, hier Wandel zu schaffen; denn wenn auch der deutsche Unterricht in Bezug auf die ihm zur Verfügung stehende Zeit den neueren Anforderungen genügt, seinem Inhalte nach steht er im wesentlichen noch dort, wo er vor Hildebrand stand.

Ähnlich, aber doch um einiges besser ist es in Leipzig bestellt. „Die Grundzüge des Lehrplans für die mittlern Volksschulen der Stadt" (Leipzig 1901), die allerdings besonderen Wert auf denksprachliche Übungen legen, durch welche das Verständnis für Wortbildung und Wortbedeutung gefördert wird (a. a. O. S. 6, vgl. S. 5—10!), und sehr zu billigende Ansichten von den Stilübungen äußern (a. a. O. S. 9), leiden doch am Ende an denselben Gebrechen wie die Dresdener Lehrpläne.

Schon diese wenigen Beispiele vermögen den auffallenden Gegensatz zu beleuchten, in dem die Volksschule, wenigstens in Sachsen, zu den höhern Schulen sich befindet. Während sie sonst in methodischer Beziehung diesen voraus ist, steht sie hier hinter

ihnen zurück; denn sie hat weder soviel und gute Lehrplanentwürfe, noch amtliche Lehrpläne als diese aufzuweisen, in denen dem deutschen Unterrichte nach Umfang nicht bloß, sondern auch nach Inhalt die Stelle gesichert wäre, die Hildebrand für ihn ausersehen hat. Hier also haben seine Jünger einzusetzen. Sie müssen vor allem die Behörde für die Sache zu interessieren und zu gewinnen suchen; die Volksschullehrer selbst arbeiten mehr oder weniger schon lange für sich ohne deren Kenntnis in seinem Geiste.

Kapitel III.

Das germanistische Studium der Lehrer höherer Schulen und die deutschsprachliche Vorbildung der Volksschullehrer unter dem Einflusse Hildebrands.

Es kann wohl kein Zweifel darüber bestehen, daß Hildebrand, der eine künstlerische, positive, schöpferische Natur war[1]) und ein unerreichter Lehrer der Muttersprache heißen darf, einen wahren Zauber als akademischer Lehrer auf seine Schüler ausübte und ihr germanistisches Studium in origineller Weise gestaltete. Sie bezeugen es selbst. Burdach, der zwar nicht in seiner Tätigkeit als Hochschullehrer, aber doch in Festreden die Ideen Hildebrands vertritt, mag zuerst das Wort erhalten. Er redet ihn zum 70. Geburtstage so an:[2]) „Das Beste, was Sie mir gaben, empfingen im Grunde wir alle, die wir heute Ihnen unsern Dank und unsere Ergebenheit aussprechen. Es ist jener Hauch Ihres Wesens, welcher das erweckt, was uns, so verschieden an Jahren und Lebensstellung, an Neigungen und Pflichten, an wissenschaftlichen und allgemeinen Überzeugungen wir sein mögen, vereinigt, zu gemeinsamer Arbeit sammelt: der Hauch reiner, treuer, unauslöschlicher Liebe zu dem unvergänglichen Kern deutscher Art, der in zweitausendjährigem Weben der Geschichte überall, in Sprache und Rede, in Recht und Sitte, immer wieder neu und doch immer alt, sich herrlich offenbart; der Hauch des Glaubens an den großen Beruf unseres Volkes und an die Aufgabe unserer Wissenschaft, zu ihm hinzuleiten, für ihn erziehen zu helfen; der Hauch der Hoffnung auf die Zukunft, die einlösen soll, was die Gegenwart fordert; der Hauch des Friedens und der Milde inmitten des Kampfes der Meinungen; der Hauch des heimlichen Enthusiasmus,

---

[1]) Zeitschrift f. deutsche Philologie 1896, S. 79.

[2]) Forschungen z. deutsch. Philologie 1894, S. 323/24. Nachwort zu Burdachs Aufsatz.



der nicht in Worten lebt, sondern in der Freudigkeit des wissenschaftlichen Schaffens.“ Und in der Rede gelegentlich der Enthüllung des Denkmals unseres Pädagogen nennt ihn eben dieser Schüler Philosoph und Philolog, Dichter und Lehrer zugleich, von dessen geschichtlichem und philosophischem Denken die Neubelebung einer wahrhaft nationalen Pädagogik ausgegangen sei, dem Tausende von Lehrern unendlich viel zu danken hätten.[1])

Georg Berlit, der seinem Lehrer Hildebrand durch innige Freundschaft verbunden war,[2]) bestätigte an dessen Grabe jene Charakteristik.[3]) An anderer Stelle[4]) weist er speziell darauf hin, was diesen Mann als Hochschullehrer auszeichnete: er stellte eben nicht bloß schöne Theorien auf über den deutschen Unterricht, sondern er hatte sie aus der Praxis am Thomasgymnasium herausgefunden, in ihr erprobt; schon dort hatte er in Sekunda durch den deutschen Unterricht den größten Einfluß auf die innere Entwicklung der Schüler ausgeübt, indem er in ihnen unvergeßlichen Stunden Schillers Gedichte, nicht viele, aber so tief und gründlich besprach, daß Dichtungen wie „Die Schlacht“, „Die Größe der Welt“ fest in der Seele hafteten für alle Zeit, indem er vor allem das Sprachgefühl zu wecken sich bemühte, und er selbst stets, bevor er erklärte, den Text in seiner eindringlichen, zu Herzen gehenden Weise vorlas. Was Hildebrand so in der höhern Schule gelernt hatte, das trug er hinein in die Universität und wendete es mutatis mutandis auf ihren Unterrichtsbetrieb an. Durch die Art und Weise, wie er seine Hörer zu einem tieferen Verständnis der Literatur, d. h., zur lebendigen Einsicht in die verschiedenen Richtungen und Strömungen, die mancherlei wirksamen Kräfte und Gegensätze, die den führenden Geistern gemeinsamen Ausgangspunkte, Wege und Ziele hineinführte, dadurch unterschied sich sein Verfahren freilich auffallend von dem im akademischen Unterrichte sonst üblichen (a. a. O. S. 532). So befreite er sie von dem öden Formalismus und bestärkte in ihnen die frohe Überzeugung, daß sie durch anscheinend kleine Mittel hoffen dürften, die Aufgabe höchster, d. h., innerster und darum auch tiefster Menschenbildung fördern zu helfen (a. a. O. S. 549).

Dazu stimmt, was O. Lyon, Hildebrands einstiger Famulus, ausführt. Er rühmt seinem Lehrer, dem die Theorie, das System, die Schablone, das bloße Regeln der Tod alles wahren Lebens und damit der Feind der Wahrheit und Echtheit bedeutete, große

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 809.
[2]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 79.
[3]) G. Berlit: Worte der Liebe und Dankbarkeit.
[4]) Neue Jahrbücher f. Philos. u. Pädagog. 1894, II, S. 562; vgl. Z. f. deutsch. Phil. 1896, S. 74.

Gedankenschärfe und wunderbaren Feinsinn bei allen wissenschaftlichen Arbeiten wie im Unterrichte nach.[1]) Vor allen Dingen gern griff Hildebrand in seinen Vorlesungen hinein in das Leben des Volkes; war er doch innig vertraut mit der Sprache desselben und kannte darum das Volksleben wie kaum ein anderer in der Gegenwart (a. a. O. S. 12). „Ein Volksspruch, ein Kinderreim wurde ihm oft der Ausgangspunkt zu einer weiten, über Jahrhunderte hinreichenden sprachgeschichtlichen Untersuchung, er entwickelte an solch einfachen Dingen aus dem Volksmunde, die bisher von der Wissenschaft gänzlich vernachlässigt waren und wie herrenloses Gut dalagen, überraschende Lautgesetze und wies an unscheinbaren Volksausdrücken aus unserer unmittelbaren Nähe Geist und Wesen der deutschen Grammatik oder der deutschen Metrik aufs schlagendste nach (a. a. O. S. 12/13).

Nicht minder vorbildlich zeigte er, wie man Literaturgeschichte anzufassen habe. Seine Lieblingsgebiete waren ihm das 17. und 18., 12., 13. und 16. Jahrhundert, sobald er Dichter erklärte. Da drang aufhellendes Licht von dem Hörsaal aus in alle deutsche Gauen, in alle Schulen Deutschlands und weit über die deutschen Grenzen hinaus, drang stille Begeisterung und sinnige Sprachbetrachtung dorthin (a. a. O. S. 18). So hob Hildebrand die Bedeutung Herders zuerst wieder in ihrer ganzen Größe hervor, und Gellert, Klopstock, Schiller u. a. stellte er in vielfach neuer Auffassung und Beleuchtung dar (a. a. O.). „Solche lebensvolle Biographie allerdings," erklärt August Mühlhausen, „wie Hildebrand sie uns vorführte, konnte nur bringen, wer die längsten Stunden des Tages war, was er sein mußte . . . Wörterbuchmann."[2]) Aber immer sah Hildebrand seine Aufgabe als Philolog darin, die Hörer vor allem instand zu setzen, die literarischen Erscheinungen geschichtlich zu begreifen, fügt Rud. Dietrich hinzu.[3])

So vermochte Hildebrand auf dem Wege seiner akademischen Lehrtätigkeit durch die eigenartige Gestaltung des germanistischen Studiums seiner Schüler dem deutschen Unterrichte die Bahnen für lange Zeit am unmittelbarsten vorzuzeichnen; schickte er doch Hunderte begabter, von ihm belehrter Leute als Lehrer des Deutschen an höhere Schulen in die Welt hinaus, von denen die meisten ganz im stillen wirken, ohne daß ihr Name je öffentlich genannt würde, die andern als in aller Welt bekannte Männer, alle aber in dem Sinn des herrlichen Wortes von Aug. Mühlhausen, das da heißt: „Ich fühlte so etwas wie die Samariterin am Brunnen: das Brot, das ich in Hildebrands Familie gegessen, ist mir ein

[1]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 16.
[2]) Rheinische Blätter 1894, S. 467.
[3]) Neue Bahnen 1895, S. 476.

Brot des Lebens geworden."[1]) Ihr Born, aus dem sie schöpften, waren nicht sorgfältig geführte Kollegienhefte. Die dürfte man bei allen Schülern Hildebrands vergeblich suchen; denn wie der Lehrer selbst, so drückte sich Th. Klähr aus, seine Wissenschaft dem Leben ablauschte, von dem tönenden Worte der lebendigen Rede rückwärts in die geschichtliche Entwicklung der Sprache eindrang, wie er die Geheimnisse des Sprachgeistes und der Volksseele in innerlich packenden Vorträgen, die seine eigene wunderbare Gewalt über die Sprache bekundeten, enthüllte; so können nicht die toten Zeilen wohlgeordneter Hefte, nicht die Paragraphenreihen systematischer Handbücher, sondern nur lebendige Persönlichkeiten die Quellen werden, welche das befruchtende Gewässer sinniger Sprachbetrachtung, wie deren Hildebrand pflegte, auf die dürre Heide der Schulpedanterie ergießen.[2]) Das aber gibt dem Einflusse Kraft und Dauer.

Nicht so unmittelbar als für das germanistische Studium der Lehrer höherer Schulen ist Hildebrand für die Entwicklung der Gestaltung der deutschsprachlichen Vorbildung des Volksschullehrers von Bedeutung gewesen. Dort wirkt sein lebendiges Wort, hier nur seine Schrift mit ihren uns bekannten Forderungen. Anfangs verstand man sie nicht. So hatte er für E. Laas zu zeitig gesprochen; denn diesem dünkte es nur notwendig, daß der Lehrer des Deutschen in den oberen Gymnasialklassen neben philosophischen und literarischen auch germanistische Studien gemacht habe, und noch fortwährend weiter treibe.[3]) Der Professor von 1872 hatte keinen Sinn weder für die Aufgabe noch den Wert der Volksschule und Hildebrand, dessen Buch er nur in einer Anmerkung nennt, nur zu einem kleinen Teil verstanden. Anders A. Richter, wie oben schon gestreift worden ist.[4]) Er wies in eben jenem Jahre in seiner Preisschrift[5]) darauf hin, wie im Grunde die höchste Aufgabe des deutschen Unterrichts, nämlich die nationale Bildung zu erstreben, mit der zusammenfalle, die Volksschullehrer in deutschsprachlicher Beziehung gut vorzubereiten. Aber nach seiner Meinung erfahren sie in ihren Bildungsanstalten viel zu wenig von dem Fortschritt der neuern Sprachwissenschaft. Die Klagen, die 1866 in dieser Hinsicht galten, hält er auch, 20 Jahre später, noch aufrecht. Und habe man ja etwas gebessert, so habe man es in Bezug auf Mittel-, Althochdeutsch und Gotisch nicht bloß in Sachsen,

---

[1]) Rheinische Blätter 1894, S. 467.
[2]) Pädagog. Studien 1895, S. 70.
[3]) E. Laas: a. a. O. S. 219 u. Anmerkg.
[4]) Vgl. Teil II, Kapitel I, S. 44/45!
[5]) Vgl. A. Richter: Ziel, Umfang u. Form des grammatischen Unterrichts[2], S. 31, 32, 33!

sondern auch in Preußen falsch angefangen, weil man Altdeutsch wie Latein betrieb und nach wissenschaftlicher Vollständigkeit schielte.

Ihm schloß sich E. Göpfert an. Nach ihm soll der Sprachunterricht in den Seminarien das Eigentümliche der Volksmundart mit in den Kreis seiner Betrachtungen ziehen, zugleich um es wissenschaftlich zu verwerten, um so mehr, da im Seminar das Deutsche die einzige Gelegenheit zu sprachgeschichtlicher Vertiefung überhaupt gibt.[1])

Erst 1888 erfolgte der erste praktische Vorschlag, wie der Deutschunterricht im Lehrerseminare nach dem Plane Hildebrands einzurichten sei. Er wurde von Rud. Dietrich, einem Lehrer in Hottingen, später in Zürich, gemacht.[2]) Hildebrands Buch nennt er des Lehrers Wunderhorn, und die Hauptsumme desselben erblickt er in dem Satze: Der deutsche Unterricht in der Schule ist kein Fach, er ist die Erziehung im engeren Sinne (a. a. O. S. 222/23). Wackere Bekenner dieser Wahrheit heranzubilden, das gebühre dem Lehrer des Deutschen im Seminar (a. a. O. S. 223). Dieser müsse dann notwendig der Bibliothekar der Anstalt sein, um sich und den Schülern jederzeit den Zutritt zur Bücherei freizuhalten. In reichlichem Maße sei der Bilderreichtum der Muttersprache auf allen Stufen zu betrachten und zwar so, daß die Schüler insonders der Oberklassen daran anschaulich lernen, wie man später in der Schule selbst etwas dergleichen anzufassen habe. Als Beispiel für den Stundenplan, den Dietrich gibt (a. a. O. S. 237), möge der der 4. Klasse dienen: in der Woche je eine Stunde für die Mundart, für die Berichterstattung über Gelesenes mit Ausmalung von Sprachbildern, für sprachgeschichtliche Entwickelungen; monatlich eine Stunde für die Beschäftigung mit Fremdwörtern. Analog denkt er sich die Verteilung innerhalb der übrigen Klassenstufen.

Freilich sind Vorschlag und Verwirklichung zwei sehr verschiedene Dinge. So gut jener war, so lange hat es gedauert und währt noch, ehe an maßgebender Stelle seine Durchführbarkeit eingesehen und seine Ausführung durch Gesetz Tatsache wird. In Sachsen ist jetzt mehr als früher die Langwierigkeit, die allzulange Weile in Sachen der Schulreform, vorzüglich der Lehrerbildung, zu beklagen. Der Grund dafür liegt hier wie anderwärts darin, daß die Regierungen zu wenig pädagogisch und philosophisch denken mögen. Mit Recht durfte darum Max Heym in Beziehung auf den deutschen Unterricht 1895 sagen: „Die Anregungen (Hildebrands) konnten nicht die erhofften Früchte zeitigen, weil sie im sprachlichen Wissen des Lehrers nicht die nötige Vor-

---

1) E. Göpfert: Dialektisches aus dem Erzgebirge, S. 60.
2) Z. f. d. d. U. 1888, S. 222 ff.

kenntnis fanden. Am guten Willen der Lehrer fehlte es nicht, sie hatten das Recht der neuen Forderungen sehr bald erkannt und waren eifrig bemüht, den theoretischen Anregungen auch Geltung in der Praxis zu verschaffen. Doch hierbei sollte es bleiben; denn nur zu bald mußten die meisten sich gestehen, daß ihnen das hierzu nötige Wissen mangle. Sie mußten erkennen, daß der sprachliche Blick, wofür sie das Auge des Kindes schärfen wollten, ihnen selbst noch abgehe."[1]) Er wünscht darum, im deutschen Unterricht der Lehrerbildungsanstalten möge das sprachgeschichtliche Moment in den Vordergrund treten, möge man auf die Wortbildungslehre, die bisher ein trostloses Aufzählen unverstandener Bildungselemente gewesen sei, liebevoll eingehen, möge der Bedeutungswandel als Optimismus und Pessimismus der Sprache an zahlreichen Beispielen dargelegt und der bildliche Ausdruck wie die Redensart und das Sprichwort auf die Grundbedeutung zurückgeführt werden, möge man die Gelegenheit, die der Rechtschreibeunterricht bietet, zu sprachgeschichtlichen Ausflügen benützen (a. a. O. S. 285). Die auf diesem Wege gewonnenen Kenntnisse will er angewandt und vertieft wissen durch eine verständige Behandlung der zu erklärenden poetischen und prosaischen Stücke. Mit der Kenntnis der neuhochdeutschen Schriftsprache freilich werde sich das Seminar nicht begnügen können, nicht dürfen. Aus dem Mittelhochdeutschen sei, falls die sprachgeschichtlichen Erörterungen nicht ganz in der Luft hängen sollen, notwendig das Wichtigste zu lehren, ohne natürlich in einen systematischen Betrieb der Grammatik zu verfallen, nämlich im Anschlusse an die Lektüre des Nibelungenliedes. Althochdeutsch und Gotisch jedoch lasse man beiseite, da die Erfolge keinesfalls der aufgewandten Mühe und Zeit entsprechen würden. Den melodischen und rhythmischen Verhältnissen der Sprache müsse mehr Rechnung getragen werden als bis jetzt, darum, weil hier die Wurzeln unserer Interpunktion zu suchen seien, deren wahres Wesen als eines phonetischen Prinzips von den wenigsten gekannt werde. Die geschichtliche Entwicklung unserer Muttersprache erfahre in der Literaturgeschichte meist eine viel zu oberflächliche Behandlung. Man habe mittelhochdeutsche wie neuhochdeutsche Quellen so oft als möglich dabei heranzuziehen und des sprachlichen Fortschritts darin zu gedenken (a. a. O. S. 285/86).

Ganz ähnlich, wenn auch knapper läßt sich ein preußischer Volksschulmann vernehmen. Edwin Wilke, dem wir noch öfter begegnen werden, behauptete 1895, daß in Präparandenanstalten und Lehrerseminarien der grammatische Unterricht viel Ballast mit

[1]) Leipziger Lehrerzeitung 1894/95, S. 285.

sich schleppe, der sich durch wertvolle Stoffe aus der Sprachgeschichte leicht ersetzen ließe. Der Unterricht müsse den werdenden Lehrer anregen, Sprachbeobachter zu werden, einen Sprachforscher aus sich zu machen. Er möge die Sprache der Kinder und des Volkes beobachten, er möge die Ausdrücke sammeln, deren Verständnis den Kindern immer wieder schwer fällt; er möge die mundartlichen und schriftdeutschen Sprichwörter und Redensarten zusammenstellen.[1])

Einen andern Volksschullehrer hören wir noch 1897 ein Bekenntnis ablegen, das ganz die Meinung Heyms bestätigt. Ernst Linde sagt, von dem einzelnen Lehrer zu fordern, daß er im Sinne Hildebrands unterrichte, sei nicht angängig; denn dazu gehe den meisten vor allem die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung unserer Sprache ab, besonders die des Altdeutschen.[2]) Wenn Hildebrand das Altdeutsche für das Gymnasium nicht behufs Vermehrung der Gelehrten fordere, sondern vielmehr behufs fester Begründung der menschlich-deutschen Bildung, so müsse dasselbe erst recht für das Seminar verlangt werden (a. a. O. S. 800).[3])

Das waren bisher einzelne Stimmen, die für eine Reorganisation des deutschen Unterrichts im Seminar nach den Ideen Hildebrands eintreten. Im Jahre 1900 aber ist der Sächsische Lehrerverein bei der Regierung in unserer Angelegenheit nicht nur, sondern in der der Lehrerbildungsreform überhaupt vorstellig geworden. Da hat er denn in seiner Denkschrift auch Wünsche geäußert, die die Umgestaltung des deutschen Unterrichts betreffen. Es heißt dort:[4]) „Auch die Sprachgeschichte im Geiste Hildebrands und die Einführung in das Mittelhochdeutsche (Nibelungenlied, Gudrun, Walther von der Vogelweide usw.) sind zur gründlichen Kenntnis der deutschen Grammatik und zum Verständnis der Mundarten vonnöten.“ „Unterricht in der Muttersprache verdient im Seminar die ausgedehnteste und liebevollste Pflege, denn er hat daselbst nicht bloß dasselbe zu geben, was er auch in andern Schulen bietet, sondern er soll den künftigen Lehrer auf den Boden des Volkstums stellen und ihm das vornehmste Rüstzeug für seine Tätigkeit mitgeben: das Wort und in diesem eine praktische Logik.“ Es ist seitdem in der angedeuteten Richtung noch nichts geschehen. Man kann wohl sagen, der Einfluß Hildebrands reicht tief hinein in den Kern der sächsischen nicht etwa bloß, nein der deutschen Volksschullehrerschaft, soweit es deren deutschsprachliche Vorbildung

---

[1]) Pädagog. Blätter 1895, S. 535.

[2]) Z. f. d. d. U. 1897, S. 799.

[3]) Linde scheint übersehen zu haben, daß Hildebrand das Altdeutsche in dieser Anstalt für viel nötiger erachtet als in jeder anderen: P. V. u. A. S. 114; vgl. Teil I, S. 12f.

[4]) Zur Reform der Lehrerbildung im Königreiche Sachsen, S. 8.

angeht, reicht aber nicht hinein in die Lehrerbildungsanstalten selbst, nicht hinan bis zu den maßgebenden Regierungskreisen. Sonst könnten nicht nach wie vor Theologen, Musik-, Zeichen- und Turnlehrer den Unterricht in der Muttersprache erteilen, die zum größten Teil ihr Deutsch nicht verstehen, wenigstens nicht geschichtlich.

Indessen, man wird sich auch an jenen Stellen noch belehren und bekehren lassen. Es gibt bereits ein erfreuliches Anzeichen dafür. Hißbach, ein Lehrer des Großherzoglichen Seminars zu Weimar, hat in der ausführlichsten Weise (in den Jahresberichten der Anstalt von 1895—99) gezeigt, wie sich die Wünsche, die einen deutschen Unterricht im Geiste Hildebrands ersehnen, mit dem Einverständnis der Regierung wie der Anstaltsleitung erfüllen lassen. Er speist uns auch nicht mit bloßen Vorschlägen ab, sondern er bietet nur in der Praxis Erprobtes.

Das Ganze ist zu wichtig, als daß wir ihm nicht auf einigen seiner Gedankengänge folgen sollten. Es ist besonders die Behandlung der Sprachgeschichte, die die Eigenart des Planes ausmacht. Nachdem Hißbach seine Ansicht, diesem Gegenstande sei in einer solchen Bildungsanstalt unstreitig geraumer Platz zu gewähren, mittelbar begründet hat, indem er auf die Bestrebungen sich beruft, die jenen Stoff allen Ernstes der Volksschule einverleiben möchten, nachdem er auf Grimm und Hildebrand hingewiesen (a. a. O. S. 15), geht er zur unmittelbaren Rechtfertigung über: „Das Deutsche ist die einzige Sprache, die unsere Seminaristen lernen, und darum kann das nicht gründlich genug geschehen. Man könnte ja freilich meinen, daß für unsere Schüler überhaupt ein tieferes Erfassen des Deutschen nicht möglich sei und könnte sich hierfür auf Goethes Wort berufen: „Wer fremde Sprachen nicht gelernt, weiß nichts von seiner eigenen." Die Sprachgeschichte bietet uns diesen Ersatz" (a. a. O. S. 6). Die praktischen Zwecke, denen die Grammatik auf jeder Schule dient, machen es allerdings nötig, daß die Sprache als etwas Festes in das Auge gefaßt werde, aber man muß mit Rud. Lehmann zugeben, daß diese Beschränkung im grammatischen Unterrichte auf die Dauer den Wahn erzeugt, als sei die Sprache etwas Starres, das, wenn auch stilistischen Schwankungen unterworfen, doch im Kern unveränderlich ist. Diesen Irrtum zu verhindern, bedürfe es der ergänzenden Einsicht in die Entwicklung der Sprache und das Wesen der Sprachgesetze.[1])

Diese Art, Sprache zu betrachten, hat in den Augen des Seminarlehrers noch eine andere Bedeutung. Die Kenntnisse der Sprachgeschichte nämlich werden dem künftigen Lehrer bei der

---

[1]) Rud. Lehmann: Der Deutsche Unterricht, S. 113.

Ausübung seines Berufes unterstützen. Die Seminaristen sollen Erzieher des Volkes werden, sie sollen nächst christlichem Sinn auch Liebe zum Vaterlande, zur deutschen Sitte und Sprache in die Zöglinge einpflanzen. Um das zu vermögen, müssen sie selbst von heiliger Begeisterung für unsere Muttersprache ergriffen sein. Diese wird aber nicht nur durch Beschäftigung mit unsern Dichtern, sondern auch durch die Vertiefung in die Geschichte unserer Sprache erzeugt werden. Wenn also ein Seminar solche Lehrer bilden will, die eine gründliche Kenntnis der deutschen Sprache und ein feines Verständnis für deren Wesen haben, die fest gegründet sind in ihrem Deutschtum, die mit sinniger Teilnahme die Sprache des Volkes beobachten können, so muß es Zeit für die Sprachgeschichte gewinnen.[1]) Das wird ihm möglich sein, wenn es allen systematischen Grammatikunterricht hinauswirft, vor allem die Lautlehre, die als solche überhaupt nicht in der Schule, auch nicht in der Prima, getrieben werden soll[2]), und dafür die Geschichte der Muttersprache als leitendes Prinzip einführt, der die einzelnen Kapitel der systematischen Sprachlehre etwa nach O. Lyons „Handbuch der deutschen Sprache" eingereiht werden.

So wird an allgemein Sprachgeschichtlichem in Sexta des Weimarer Seminars ein Teil der Wortbildung, die Betonung in einfachen und zusammengesetzten Worten, ihre Ausnahmen, ihre Wirkung wie z. B. der Ausfall des e vor und nach nebentonigen Silben oder die Veränderung der Vokale in den Stammsilben nach Quantität und Qualität, die Erklärung des Ausdruckes „mittelhochdeutsch" behandelt und von dem Ganzen aus die Orthographie angesehen.[3]) Bei einzelnen Kapiteln, so wenn die Diphthongierung mittelhochdeutscher Vokale zur Sprache kommt, ist es durchaus erlaubt, daß die Schüler Angaben über die Mundart ihrer Heimat machen; werden sie doch jetzt die alten Leute mit ganz anderen Augen betrachten und in deren Aussprache keine Entweihung der Schulstube sehen. In diesen Aufgaben, die hier dem deutschen Unterricht der 6. Klasse gegeben werden, weiß sich Hißbach mit G. Wendt einig, der sogar für die untersten Klassen des Gymnasiums die Behandlung des Umlauts nach Wesen und Ursprung ansetzt,[4]) und mit J. N. Zimmermann, der bei verschiedenen Abschnitten des Konsonantismus sprachgeschichtliche Erläuterungen und Erörterungen angeschlossen wünscht.[5])

Im Anschlusse an die Betrachtung des Genus, Numerus, der

---

[1]) Hißbach: Zur Behandlung der Sprachgeschichte I, S. 6, 7. Pr.
[2]) O. Lyon: Handbuch der deutschen Sprache[4], S. III.
[3]) Hißbach: a. a. O. I, S. 8, 11—14, 15.
[4]) G. Wendt: Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts.
[5]) J. N. Zimmermann: Die Aussprache des Hochdeutschen. Pr.

Deklination sowohl der Substantiva wie der Adjektiva, ihrer Zusammensetzung und ihrer Ableitungs- und Bildungssilben, der Pronomina wie Numeralia gibt Hißbach speziell Sprachgeschichtliches, überall die Mundart mit ihren Formen zum Vergleich heranziehend.

In der 5. Klasse wird die Lehre der Betonung fortgeführt; der i-Umlaut sowie die Brechung des u zu o, die Rundung und Entrundung einiger Selbstlaute, die Ablautsreihen der Verba kommen zur Besprechung. Schon auf dieser Stufe wird begonnen, die Schüler in wenige, aber bedeutsame Wortgruppen einzuführen und vielleicht den Zusammenhang aufzudecken zwischen Berg, bergen, Herberge, Burg, Bürger, Borg, borgen, Bürge, bürgen.[1]) Dabei muß die Mundart in ausgiebigster Weise benutzt werden. Nur von ihr aus auch ist die Entstehung der deutschen Schriftsprache verständlich (a. a. O. S. 51); denn „fast alles an der Schriftsprache führt auf eine Mundart zurück."[2]) Unter den neueren Lehrbüchern[3]) für deutsche Grammatik, die Sprachgeschichte in größerem Umfange berücksichtigen, sind das schon erwähnte „Handbuch der deutschen Sprache" von O. Lyon und die „Deutsche Schulgrammatik" von W. Wilmanns[4]) genannt wie die „Streifzüge durch unsere Muttersprache" von G. Blumschein.

Im weiteren Verlaufe seiner Darstellung skizziert Hißbach den Plan sprachgeschichtlicher Belehrung für die 4. und 3. Klasse.[5]) Wir nehmen Abstand, davon Proben zu geben, nachdem wir bereits sehr ins einzelne gegangen sind. Allgemein aber darf man sagen, daß der Entwurf des ganzen Lehrgangs mustergültig ist und — örtlich bedingte Änderungen vorausgesetzt — jedem Seminare zur Ausführung und Überführung in die Praxis empfohlen werden kann. Wo nach ihm gearbeitet wird, vermag der deutsche Unterricht seinen Zweck, den Hißbach darin sieht, an die Schwankungen des heutigen Sprachgebrauchs, an Altertümliches und Mundartliches anknüpfend den Schüler zu sprachgeschichtlicher Auffassung anzuleiten, sicher zu erreichen (a. a. O. II, S. 51).

Ist dieser Plan, der die Ideen Hildebrands im Lehrerseminar verwirklichen will, ein sprechendes Zeugnis für die Möglichkeit ihrer Durchführung überhaupt, so sind das eben so sehr die Hilfsmittel, die für den deutschen Unterricht jener Anstalt geschaffen worden sind. So hat sich A. Braun 1894 um ein solches Verdienste

---

1) Hißbach: a. a. O. I, S. 47.

2) Zeitschrift d. Allgem. Deutsch. Sprachvereins X, wissenschaftl. Beihefte S. 174.

3) Hißbach: a. a. O. II, S. 5.

4) Wilmanns hat in der Zeit von 1869 bis zur „Schulgrammatik" seine Ansichten über sprachgeschichtliche Behandlung der Grammatik in der Schule geändert; vgl. Einleitung.

5) Hißbach: a. a. O. II, S. 7 ff.

erworben,[1]) indem er 1. über das Erb-, Lehr- und Fremdwort, 2. über Abstammung, Bedeutung, Aufhellung des sinnlichen Hintergrundes der Wörter, 3. über die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes, 4. über die Bedeutung und sprachliche Verwertung der Namen von Körperteilen handelt.

Die besondere Gruppe der Lehnwörter hat Jakob Zarth[2]) herausgegriffen und für Unterrichtszwecke dargestellt. In 17 Abschnitten führt er 600 Lehnwörter, deren Abkunft durch die Sprachwissenschaft gesichert ist, vor. Die sprachlichen Tatsachen erscheinen als Spiegelbilder unserer Kultur. Gerade für die Seminarlehrer, die ihre Schüler im Sinn und Geiste Hildebrands unterrichten, in das Leben der Sprache einführen wollen, wird die Arbeit ein treffliches Hilfsmittel sein.[3])

Ein Buch, das dem Lehrer die Behandlung von Wortfamilien erleichtert, indem es ihm die Aufstellung derselben erspart und ihn vor etymologischen Versehen schützt, verdanken wir Bruno Liebich.[4]) Er bemerkt darin, die Aufstellung von Wortfamilien sei wiederholt als wertvoll für niedere wie für höhere Schulen und deren deutschen Unterricht bezeichnet worden, und verweist mit Recht auf einen Aufsatz darüber von E. Linde[5]) und einen solchen von Herm. Schrader.[6])

Eine andere etymologische Arbeit hat uns Paul Kriebitzsch[7]) geschenkt. In kleinen Abhandlungen spricht er sich über die Herkunft dunkler Wörter unserer Sprache aus, deren Etymologie für den Sprachunterricht wichtig ist. Er gruppiert sie in 4 Abteilungen: 1. entstellte und verdunkelte Zusammensetzungen, 2. pleonastische und tautologische Zusammensetzungen, 3. Verwandtschaft einiger Wörter untereinander. 4. volksetymologische Umbildungen. Hierher gehören auch zwei kleinere Arbeiten von Franz Ziemann, der selbst Seminarlehrer ist.[8])

1901 hat Albert Waag die „Bedeutungsentwicklung unsers Wortschatzes" in den Haupterscheinungen bearbeitet.[9]) Das Buch wird jungen Lehrern wie Seminaristen der Oberklassen eine reiche Quelle sein, aus der sie Kraft dazu schöpfen können, ihren deutschen Unterricht in die Bahnen Hildebrands zu leiten. Es ist der weitesten

[1]) A. Braun: Deutscher Sprachschatz. Beiträge z. Unterr. in d. Muttersprache.
[2]) Jakob Zarth: Deutsche Lehnwörter. Pr.
[3]) Vgl. Neue Jahrbücher f. Phil. u. Päd. 1898, II, S. 278.
[4]) Br. Liebich: Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache.
[5]) Z. f. d. d. U. 1897, S. 793.
[6]) H. Schrader: Der Bilderschmuck der deutschen Sprache.
[7]) P. Kriebitzsch: Beiträge z. deutschen Etymologie. Pr. 1900.
[8]) Fr. Ziemann: 1) Etymolog. Belehrungen im Seminar. 1898. 2) Die Grammatik im Dienste des Katechismusunterrichtes. Leipzig 1900.
[9]) A. Waag: Bedeutungsentwicklung unsers Wortschatzes.

Verbreitung würdig.[1]) Endlich ist hier noch eines Werkes zu gedenken. Schon 1887 gab Franz Branky in Wien seine „Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache" heraus. Sie bekommt für uns eine gewisse Bedeutung dadurch, daß der Verfasser Professor an der k. k. Lehrerinnenbildungsanstalt ist, deren Tor er dem Geiste Hildebrands geöffnet hat; denn etwas wie dessen Wesen fühlt auch in dieser Schrift der Leser hie und da.[2])

Auf solche Schriften, auf die hauptsächlichste Literatur, die in die Methode Hildebrands einführen, muß der Deutschlehrer des Seminars seine Schüler aufmerksam machen, zugleich Licht- und Schattenseiten einzelner Werke hervorkehrend. Freilich ist da notwendig, daß er selbst die ganze Dichtung eingehend studiert hat. Darum sollte von rechtswegen Hildebrands Schrift, wenn es sich um die Wahl eines neuen Lehrers für den Unterricht im Deutschen des Seminars handelt, als Prüfstein verwendet werden.[3]) als Prüfstein dafür, „ob einer das Zeug zu einem echten Lehrer in sich hat".[4])

Kapitel IV.

Die Begründung von neuen und Erschließung von alten Zeitschriften für die Pflege des deutschen Unterrichts unter dem Einflusse Hildebrands.

Hildebrand war Jahre hindurch Vorstandsmitglied des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, zu dessen Begründung er durch den ausgezeichneten Anhang der 2. Auflage des Buches „Vom deutschen Sprachunterricht" über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule wesentlich mit den Anstoß gegeben hatte.[5]) Dem zarten Sprößling, der auf nationalem Boden gewachsen war, widmete er warme Teilnahme.[6]) Er verteidigte ihn sogar tapfer, als er von einer Seite angegriffen wurde, von der man es nicht erwartet hätte.[7])

Wenn auch nur mittelbar, so doch nachhaltig sind die Bestrebungen des Vereins auf die Förderung des deutschen Unterrichts gerichtet gewesen, nämlich durch seine Zeitschrift. Wieviel An-

[1]) Z. f. d. d. U. 1901, S. 214.
[2]) Z. f. d. d. U. 1888, S. 364/65.
[3]) Neue Bahnen 1895, S. 511.
[4]) G. Heydner: Das Lesebuch in der Volksschule: Allg. Deutsche Lehrerzeitg. 1891, 12.
[5]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 16, Anmerkg.
[6]) Zeitschrift d. Allg. Deutsch. Sprachvereins 1894, Spalte 228.
[7]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 206 ff.

regungen kann sich der Lehrer des Deutschen in ihr holen, vor allem für die Behandlung der Fremdwörter, mag auch Minderwertiges, Engherziges, Kleinliches mit unterlaufen! Daß die Zeitschrift auch der Schule die Spalten geöffnet hat, das ist ein Ergebnis Hildebrandschen Einflusses genau so, wie ein gut Teil der Erfolge des Vereins überhaupt. Verein und Zeitschrift aber sind auch wiederum das Vehikel geworden, auf dem dieser Einfluß selbst in das Deutsche Volk eindrang. Das sieht man an dem prächtig gedeihenden Baume des Vereins mit seinen vielen Zweigen.[1]) Davon zeugen die Anregungen, die von seiner Zeitschrift ausgehen, über den deutschen Unterricht nachzudenken. Dafür nur ein Beispiel. Eine deutsche Frau, Anna Graffunder, die sichtlich der zunftmäßigen Pädagogik fern steht, sagt, man könne nicht aufhören, an Beispielen nachzuweisen, wie wir tiefer in den Sinn unserer eigenen Muttersprache eindringend sie zum besten Führer gewinnen, unser Denken schärfen, die Begriffe klären und auf so verbessertem Grunde auch unserm Handeln eine verbesserte Richtung geben; in diesem Sinne die deutsche Sprache zu lehren, zu sprechen, sich ihrer Schönheit und ihres Reichtums zu erfreuen, soll nicht nur Aufgabe des einzelnen sein, sondern der deutsche Sprachunterricht in der Schule muß sie so lehren, daß schon in der Jugend das Auge geöffnet, der Sinn mehr und mehr geweckt wird.[2])

Der Verein sucht auch in seinen Teilen, den Zweigvereinen, nach Hildebrands Ideal den Deutschunterricht zu gestalten. Sie wandten sich an die Regierungen mit der Bitte, Verordnungen für die Schulen ergehen zu lassen, die da besagten, der Unterricht sei nach und nach so einzurichten, daß nach Möglichkeit die Fremdwörter verschwinden, und das echte Deutschtum gefördert werde. Der preußische Minister von Goßler und der sächsische von Gerber antworteten darauf in wohlwollendster Weise, und dieser richtete außerdem einen maßvollen, jenen Wünschen entsprechenden Erlaß an die Schulen des Landes.[3])

Unter Hildebrands Einfluß trat auch die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" ins Leben, seit 1887 von Lyon herausgegeben. Ihre Bedeutung kann man mit Th. Klähr darin sehen, daß sie, der Hildebrand fast bis zu seinem letzten Atemzuge ein unermüdlicher Mitarbeiter war, die Früchte des Fortschrittes seiner Schüler sammelt und zur praktischen Ausführung seiner Gedanken anregt.[4]) Sie ist ein Kind Hildebrandschen Geistes. Das Verdienst, sie ge-

[1]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 206 ff.
[2]) Zeitschrift d. Allg. Deutschen Sprachvereins 1900, Spalte 163.
[3]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 209.
[4]) Pädagog. Studien 1895, S. 71.

schaffen zu haben, gehört, obwohl dieses einmal dem Meister (a. a. O. S. 71)[1]), das andere Mal seinem Schüler zuerkannt wurde[2]), nur diesem, der seit Anfang auch der Herausgeber ist, nämlich Otto Lyon. Er schreibt selbst darüber — und damit ist die Sache ein für allemal richtig gestellt:[3]) — „Der Gedanke, eine Zeitschrift für den deutschen Unterricht zu gründen, ist von mir ausgegangen. Erst, nachdem ich bereits mit Teubner abgeschlossen hatte, habe ich dann Rudolf Hildebrand eingeladen, die Zeitschrift durch ein Vorwort zu eröffnen, da diese in den Dienst seiner Ideen treten solle. So hat sich dann Hildebrands Name, der mir auch zahlreiche Mitarbeiter zugewiesen hat, von vornherein dauernd mit der Zeitschrift verknüpft. Er begrüßte die Begründung mit der lebhaftesten Freude."

Der Herausgeber legt am Eingange der Zeitschrift ihre Aufgabe dar.[4]) Sie soll einen gesunden Aufbau des Unterrichts anstreben, demnach vor allem eintreten für ein lebensvolles Verfahren beim Unterrichte, ungefähr so, wie es Hildebrand dargestellt hat. Besondere Aufmerksamkeit wird sie der Pflege des mündlichen Ausdrucks zuwenden; denn gerade auf die gesprochene und gehörte Sprache sollte in der Schule das größte Gewicht gelegt werden (a. a. O. S. 12), um dem stummen und raschen Augenlesen entgegenzuarbeiten, das nicht allein das reine Auffassen und Anschauen des Gelesenen oft geradezu unmöglich macht, sondern auch unser gesundes Empfinden und Denken überhaupt zernagt. Sie muß darum untersuchen, in welchem Umfange und in welcher Weise Sprech-, Lese-, Deklamations- und Redeübungen auszubauen sind, damit in unsern Schulen die Bildung des Ohres mit der des Auges gleichen Schritt halte, und dadurch der Sinn für die Schönheit der Sprachformen wieder geweckt werde (a. a. O.).

Heute sieht die Zeitschrift auf eine immerhin ansehnliche Entwicklung zurück. Sie hat, wie R. Buchheim ihr nachrühmt, für unser Fach vielseitige Anregung in trefflicher Auswahl verbreiten helfen[5]) und sicher bereits in ihrer Jugend segensreich gewirkt. Welch reges Leben herrscht immer in ihrem „Sprechzimmer";[6]) wie werden alle Gebiete des deutschen Unterrichts eingehend gewürdigt. Doch eins ist leider an ihr zu tadeln, weil es nicht hildebrandisch ist: sie tut so gut wie gar nichts speziell für den deutschen Unterricht der Volksschule. Ihm sollte sie unter allen

[1]) Vgl. Z. f. d. d. U. 1894, S. 787!
[2]) Rheinische Blätter 1894, S. 485.
[3]) Brief O. Lyons vom 15. Februar 1902 an den Verfasser.
[4]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 11ff.
[5]) R. Buchheim: Zum deutschen Unterricht.
[6]) Vgl. G. Wustmann: Die sprichwörtlichen Redensarten v. W. Borchardt, S. VII/VIII!

Umständen ein wenn auch bescheidenes Plätzchen einräumen, solange sie nicht heißt „Zeitschrift für den deutschen Unterricht an höhern Schulen."

Nicht allzufern stand Hildebrand auch der Eröffnung der „Zeitschrift für deutsche Philologie", deren Begründer Julius Zacher war. In einem Briefe an diesen[1]) begrüßt sie Hildebrand mit Freuden. Nur wünscht er ihr als Leser die Gymnasial- und Realschullehrer, denen Notwendigkeit und Wunsch, die Muttersprache wissenschaftlich, geschichtlich ansehen zu lernen, immer näher trete. Irgendwelche allzugründliche Bedenken hiergegen möge der Herausgeber fallen lassen, möge vielmehr frisch ans Werk gehen, das Auge fest auf das Bedürfnis der genannten richten. Diese Zeitschrift werde, jenes Publikum vorausgesetzt, noch eine andere Aufgabe lösen, nämlich die Ausgleichung, Vermittlung und Annäherung des klassischen und altdeutschen Bildungskreises der Lehrer herbeiführen, da doch diese Verständigung einmal vollzogen werden müsse zum Heile beider Teile, die sich jetzt wie fremd und kalt gegenüber stehen. Je eher damit begonnen werde, desto besser sei es für beide und für die gebildete Hälfte der Nation. Diese Ratschläge Hildebrands sind zwar nicht ganz umsonst gewesen, denn die Zeitschrift für deutsche Philologie verfolgte in ihren ersten Bänden tatsächlich die pädagogisch-praktische Tendenz mit, ließ sie aber dann bald fallen, und Höpfner, der gerade das Schulinteresse vertreten sollte, hat stets nur auf dem Titel gestanden, sich nie selbst betätigt.

Auch schon bestehende Zeitschriften öffneten der von Hildebrand ausgehenden Bewegung ihre Pforten, so das „Pädagogium", herausgegeben von Fr. Dittes (Leipzig, Berlin, Wien), indem es im Januarheft des Jahrganges 1885/86 (S. 641—51) unter Zustimmung des Autors die Kernsätze seines Buches „Vom deutschen Sprachunterricht" sachgemäß und durchsichtig ordnete und veröffentlichte. Es hat stets trotz des abweichenden pädagogischen Standpunktes die Gesetze desselben hochgeachtet,[2]) wie die Deutsche Schule, durch die es abgelöst wurde.

Die Erörterungen über den deutschen Unterricht fanden Eingang noch in eine andere bedeutende Zeitschrift. Es ist dies die bis 1897 unter dem Namen Fleckeisens Jahrbücher bekannte, jetzt „Neue Jahrbücher für klassisches Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und Pädagogik" genannte Zeitschrift, herausgegeben von Joh. Ilberg und Rich. Richter.[3]) Man sah ein, wie

---

[1]) Zeitschrift f. deutsche Philologie 1888, S. 409.

[2]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 828.

[3]) Richard Richter, der Treffliche, der als Mensch, Lehrer und Gelehrter auch dem Anspruchsvollsten Vorbild sein konnte, ist nicht mehr. Er starb am

K. Reuschel richtig erkannt hat,[1]) daß die klassischen Sprachen, man mag das gutheißen oder bedauern, im Lehrplane des Gymnasiums nicht mehr die beherrschende Stellung innehaben wie vor Jahrzehnten. Andere Unterrichtsgegenstände, vor allem die Muttersprache, erhoben und erheben jetzt begründeten Anspruch auf Gleichstellung. Die Erneuerung der „Jahrbücher" ist ein Zugeständnis nach dieser Seite hin. Hildebrand ist auch hier, soweit von der Muttersprache die Rede ist, maßgebend gewesen. Das sieht man nachträglich an den Literaturanzeigen aus dem Gebiete des deutschen Unterrichts in den Jahrgängen 1898—1900, die bei jeder Gelegenheit auf Bücher hinweisen, die zum Kreise Hildebrands gehören.

Unvergleichlich reger als in den Zeitschriften allgemeiner Natur und denen für das höhere Schulwesen beschäftigte man sich in Schulblättern und Jahresberichten, die den Interessen der Volksschule eines Landes, einer Provinz dienen, mit den Gedanken Hildebrands. Es gibt solche Zeitschriften eine unabsehbare Zahl. Darum wäre es eine Riesenaufgabe, von 1867 an, wo das Buch „Vom deutschen Sprachunterricht" zum ersten Mal erschien, obwohl es 1866 schon gedruckt vorlag, in ihnen der Aufmerksamkeit nachzuspüren, die man diesem schenkte. Für uns müssen charakteristische Beispiele und allgemeine Beobachtungen genügen.

Eine solche ist es, wenn festgestellt wird, daß man von der 1. und 2. Auflage des „Deutschen Sprachunterrichts" in der Zeitschriftenwelt der Volksschule nur hier und da Notiz nahm.[2]) Aus dem Jahre 1866 stammt eine Beurteilung der Schrift von Karl Panitz, dem bekannten Dezernenten des Volksschulwesens Leipzigs.[3]) Obwohl er ein wissenschaftlicher Fachmann war, hat er doch in seiner Nüchternheit nichts von dem Duft und dem Reize der Hildebrandschen Auseinandersetzungen genossen. Ja, er konnte sie sogar mißverstehen, indem er darin erkünstelte Gegensätze zwischen gesprochenem und geschriebenem Hochdeutsch fand. Um so mehr muß anerkannt werden, daß er mit Hildebrand die Mundart im Unterrichte verwertet haben, auf die wirkliche Bedeutung des Wortes zurückgehen und nur Lehrer anstellen wollte, die das Neuhochdeutsche mit geschichtlichem Blicke betrachten konnten. In hohem Grade ist er von der neuen Art, Grammatik zu treiben, erbaut.

---

27. Mai 1901; vgl. Z. f. d. d. U. 1902, Nr. 2 u. 3: Ein sächsischer Pädagoge: Prof. Dr. Rich. Richter †!

[1]) Z. f. d. d. U. 1898, S. 194.

[2]) Überhaupt hat man diesen beiden Auflagen von wenig Seiten Interesse entgegengebracht. Das „Literarische Centralblatt" (1867, Spalte 999/1000) hat die erste allgemein, aber treffend gewürdigt, indem es in ihr den Beginn einer neuen eigenen Wissenschaft sah. Dann zitieren sie E. Laas: a. a. O. S. 219 Anmerkg. u. H. Weber: a. a. O. S. 57, 59, 60/61.

[3]) Pädagog. Jahresbericht v. 1866: vgl. Lübens Jahresberichte 1866, S. 564/65 u. Neue Bahnen 1895, S. 172!

Große Aufmerksamkeit wendete man der 1. Auflage in der Schweiz zu. Obwohl der deutsche Schweizer sich später ablehnend gegen den Allgemeinen Deutschen Sprachverein und seine Tendenzen verhielt, so wurde er doch von Hildebrand angezogen.[1]) Dafür gibt es einen Beweis aus dem Jahre 1878. Damals verfaßte Jul. Werder sein Buch über den „Unterricht in der Muttersprache mit besonderer Rücksicht auf die Mittelstufe" (Basel 1878).[2] Er ist mit Hildebrand, den er an mehreren Stellen zitiert, der Ansicht, daß durch die Muttersprache der Zögling zu möglichst treuer Beobachtung angeleitet wird (a. a. O. S. 16). Die Mundart soll darin den Weg zeigen und dazu anfeuern. Die grammatischen Gedankenverhältnisse möchten sinnlich, bildlich erklärt werden (a. a. O. S. 26/27). Mit großer Wärme spricht er von der Bildung des Ohres. Das gesprochene Wort soll durch den Ton belebt werden, belebt erscheinen (a. a. O. S. 55); mit dem Ohre und mit dem Auge ist die Interpunktion einzuüben (a. a. O. S. 50).

Um etwas später, nach der 2. Auflage des „Sprachunterrichts", fällt die Beilage zum Jahresbericht der Kantonschule zu Solothurn (1884). Dort läßt sich Walter von Arx über den deutschen Unterricht in den Bezirksschulen vernehmen. Er nennt Hildebrand seinen Lehrer und macht den Vorschlag, der Lehrer des Französischen möge in seiner Stunde Unterricht in deutscher Grammatik erteilen durch das wirksame Mittel der Vergleichung (a. a. O. S. 39).

Erst von der 3. Auflage an, die 1887 erschien, bildet das Buch Hildebrands den Mittelpunkt fast aller Aufsätze und Abhandlungen über den deutschen Unterricht. Jütting schloß 1889 seine Anzeige der neuen Auflage mit den Worten: „Wer nicht allein seine Ansichten und sein Wissen erhöhen, sondern als Lehrer auch seine Berufsfreudigkeit und sein Lehrgeschick stärken will, der lese alle Jahre einmal Hildebrands herrliche Schrift."[3])

Auch jetzt zeigen die deutschen Schweizer wieder großes Verständnis für die Sache. Rud. Dietrich nämlich berichtet schon aus dem Jahre 1887, daß die pädagogische Presse des Landes zu vielen Malen die 3. Auflage im günstigen Sinn beurteilt habe, daß darum den Züricher Bezirksschullehrerbibliotheken ihre Anschaffung wie die der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" von der obersten Schulbehörde empfohlen worden sei, und man das Buch unter allen Werken der Bibliothek des Pestalozzianums am meisten verlangt habe.[4])

---

[1]) Neue Bahnen 1895, S. 527 ff.

[2]) Die Mittelstufe umfaßt hier die 4 Oberklassen der Volks- u. die 4 Unterklassen der Mittelschule.

[3]) Rheinische Blätter 1889, IV.

[4]) Neue Bahnen 1895, S. 530.

Allein nicht nur Kritik übte man, sondern man ging auch dazu über, positiv zu gestalten, die Ideen zu verkörpern. Arbeiten über Sprachlehre und Aufsatzübungen, Äußerungen über den Wert der Mundart liefern den Beweis, daß man an vielen Orten in die Fußstapfen Hildebrands zu treten sich bemühte. Mußte ein aufmerksamer Leser der deutschen, österreichischen und schweizerschen Schulblätter in frühern Jahren bedauern, daß unser Hildebrand nur selten und dürftig zitiert wurde, so zeigten die Leistungen des Jahres 1888, daß man sich jetzt verhältnismäßig gern auf ihn berief und größere Stücke aus dem „Sprachunterricht" als Belegstellen wiedergab.[1]) In erhöhtem Maße gilt das von den nächsten Jahren. Zur Illustration dieser Behauptung folgen hier, ohne daß Vollständigkeit angestrebt worden ist, für einige Jahre eine Anzahl Zeitungsartikel dem Thema nach, die für den Einfluß Hildebrands sprechen:[2])

Pädagog. Blätter 1886, VI: Das Verhältnis des schriftlichen Gedankenausdrucks zum mündlichen. Wohlrabe.

Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht 1888, 40: Fremdwort u. Schule. E. v. Sallwürk.

Aargauer Schulblatt 1888, 21—24: Der Sprachunterricht in den ersten 4 Schuljahren. J. M.

Deutsche Schulpraxis 1888, 43—45: Grundsätze für die Sprachlehre in der Volksschule. H. Arnold.

Sächsische Schulzeitung 1888, 24: Zweck und Stoff des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. F. Fischer.

Pädagog. Zeitung 1888, 16: Der grammatisch-stilistische Unterricht. K. Strobel.

Berner Schulblatt 1888, 49—52: Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. Stucki.

Pädagogium 1888, XII: Mundart und Schriftsprache. W. Nagl.

Pädagog. Rundschau 1890, VI, VII: Über den Unterricht in der Muttersprache. H. Sommert.

Badische Schulzeitung 1890, 49: Proben aus deutschen Mundarten in der Schule.

Schweizer Lehrerzeitung 1891, 28, 29: Über den Bilderreichtum der deutschen Sprache und dessen Verwendung im Unterricht. J. Bucher.

Schweizer Lehrerzeitung 1891, 17—22: Die Wissenschaft und der deutsche Unterricht. Ad. Socin.

Deutsche Schulzeitung 1891, 45—46: Beiträge zum deutschen Unterricht. K. Strobel.

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1889, Ergänzungsheft, S. 69.

[2]) Sie sind an verschiedenen Orten und verschieden gruppiert gefunden worden, z. B. Z. f. d. d. U. Ergänzungsheft 1889, S. 68—70; 1893, S. 828.

Pädagog. Reform 1891, 7, 8: Wie lernt das Kind seine Muttersprache verstehen? W. Wagner.

Deutsche Schulpraxis 1892, 29, 50, 51: Ein Wort für den Unterricht in der Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre und gegen die Sprachschulen. R. Schubert.

Rheinische Blätter 1892, VI: Wie lernt das vollsinnige Kind seine Muttersprache. P. Odelga.

Pädagog. Zeitung 1893, 24: Unterricht in der Wortkunde. E. Wilke.

Österreichischer Schulbote 1894, II, III: Vorbedingung eines gedeihlichen Sprachunterrichts in der Volks- und Bürgerschule. P. Ehrat.

Pädagog. Reform 1894, 52: Wortbedeutung und Sprachbildung. Fr. Vorstel.

Diese Tabelle redet eine deutliche Sprache. Man kann in der Tat mit in den Jubel des Verfassers einer Preisarbeit über „die bedeutsamsten pädagogischen Leistungen und Bestrebungen in der Gegenwart" einstimmen: „Wohl hohe Befriedigung gewährt es dem wahren Vaterlandsfreunde zu erfahren, wie unter allen Stämmen kräftige Stimmen sich regen, die auf das wärmste zur Nachfolge Hildebrands auffordern, dessen Gesetze erläutern und veranschaulichen."[1])

Eben darum im höchsten Grade bedauerlich ist es, daß der Aufsatz über den deutschen Unterricht in der Volksschule, wie ihn A. Pickel geschrieben hat und in Reins Encyklopädie veröffentlichte, um damit doch das modernste Stück Geschichte dieses Unterrichtsgebiets zu geben, keine Spur von jenem warmen lebenweckenden Hauch an sich trägt, der von Hildebrand ausging.

B. Hildebrands Einfluß auf den deutschen Unterricht im besonderen.

Kapitel I.

Das Verhältnis von Schriftsprache und Mundart im Unterrichte unter dem Einflusse Hildebrands.

Wenn auch bisher zweifellos dargetan worden ist, daß Hildebrand den deutschen Unterricht, sofern dessen allgemeine Natur in Frage kommt, tief beeinflußt hat, so wird doch die ganze Bedeutung

---

[1]) Allgem. Deutsche Lehrerzeitung 1892, 32. 33.

seiner Einwirkung erst aus einer Betrachtung der Gestaltung unseres Unterrichtsfaches in seinen einzelnen Teilen erhellen. Denn große Gedanken über Ziel, Stellung und Lehrer des deutschen Unterrichts in Zeitschriften und Büchern bedeuten für das reale Leben nichts, wenn sie nicht die Einzelarbeit durchdringen und leiten und dadurch Wirklichkeit erlangen. Darum war man auch in der Schule Hildebrands bestrebt, die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts nach groß angelegtem Plane zu pflegen. An dem Verhältnis von Schriftsprache und Dialekt soll das zuerst dargetan werden.

Einer der ersten Schulmänner, die da erkannten, wie psychologisch richtig Hildebrand die Notwendigkeit der Verwendung des Dialekts im Unterrichte begründet hatte, war Karl Koch, der Hildebrand seinen Lehrer heißt.[1]) Er hat für die niederdeutschen Schulen der heimischen Mundart mit Begeisterung das Wort geredet. In der Anknüpfung des Unterrichts an die Volkssprache sieht er eine neue Methode, die darum soviel verspreche, weil sie von einem Manne herrühre, der, ein alter erfahrener Schulmann, ein warmes Herz und zugleich tiefes Verständnis für die Bedürfnisse des Volkes gehabt habe; die um so mehr verheiße, je weniger man auf all den frühern Wegen eine leidliche Beherrschung der Schriftsprache zu erreichen vermochte (a. a. O. S. 4). Damit überträgt Koch das Prinzip, das von Hildebrand natürlich allgemein, aber ebenso natürlich an mitteldeutschen Beispielen erläutert wurde, auf die niederdeutsche Landschaft. Er betont, die niederdeutsche Volksschule müsse endlich aufhören, den Dialekt wie bisher zu ignorieren, wenn sie erfolgreicher dem Verständnis der Literatursprachwerke vorarbeiten wolle. Der Dialekt soll aber nicht etwa Unterrichtssprache der Volksschule werden, auch nicht für die beiden ersten Schuljahre, aber die Schule darf nie den Zusammenhang mit ihm und seinem Inhalte, dem wirklichen Leben, verlieren (a. a. O. S. 7).[2]) Man muß dann allerdings von dem niederdeutschen Lehrer in erster Linie verlangen, daß er sich auf plattdeutschem Boden wirklich heimisch fühle. Bei den meisten sei das erfreulicherweise schon der Fall (a. a. O. S. 9). Die schönste Gelegenheit, den jungen Schüler allmählich ohne Zwang auf das neue Gebiet hinüber-

---

[1]) K. Koch: Kleine Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte u. zum deutschen Unterr., S. 7.

[2]) Wie Hildebrandisch klingt das; wie ganz anders dagegen, wenn wir hören, daß die Versammlung deutscher Schulmänner zu Karlsruhe 1881 folgende These aufstellte: „Es ist eine pädagogische, eine methodische und eine nationale Forderung, daß in der Volksschule von den Lehrern nur hochdeutsch unterrichtet wird.“ Indessen, es klingt anders, als es gemeint ist. Diese These ist gegen die Forderung der Schweizer, den Unterricht im Dialekt zu geben, gerichtet und will keineswegs die Verwertung der Mundart im Unterrichte aus der Schule verbannen.

zuführen, biete der Anschauungsunterricht (a. a. O. S. 10), daneben auch die Lesestunde. Hier gewöhnt man den kleinen Leser von vornherein daran, sich selbst nach der Bedeutung und nach dem Inhalte jedes gelesenen Wortes fragen zu müssen. Wieviel Unklarheit und Gedankenlosigkeit könne man da wegräumen, und gerade hier würde das Heranziehen der den Kleinen geläufigen mundartlichen Formen manchmal helles Licht in der Dunkelheit und Verworrenheit hervorzaubern (a. a. O. S. 12). So müsse die Mundart auch in der Volksschule zu ihrem Rechte kommen, sie solle nicht vornehm zurückgewiesen, sondern als bequeme Brücke zur Einführung in die hochdeutsche Bildungswelt benutzt werden (a. a. O. S. 21).

In ähnlicher Weise will C. J. Krumbach[1]) die Mundart in Sachsen verwendet wissen. Er zieht scharfe Grenzen. Der eigentliche Leseunterricht darf sich nur so weit in den Dienst des Dialekts stellen, als der Lehrer freundlich zu vermitteln bestrebt sein soll, wenn der Schüler beim Lesen in seinen Dialekt zurückfällt; aber endlich muß die reine hochdeutsche Form durchdringen und ausschlaggebend sein (a. a. O. S. 16). Daß das ganze Hochdeutsch in der Schule im engsten Anschluß an die in der Klasse sich findende Volks- und Haussprache gelehrt werden soll, wie Hildebrand verlangt, das kann nicht als Aufgabe der höheren Schule bezeichnet werden. Es liegt vielmehr nahe anzunehmen, dieser Gelehrte habe zuerst an den Unterricht mit den in die Schule eintretenden A-B-C-Schützen gedacht, an Kinder von der Straße weg, aus Familien, in denen kein Hochdeutsch gesprochen wird (a. a. O. S. 18). Für den vergleichenden Sprachunterricht der höheren Schule wiederum wird die Mundart durch alle Klassen ihren Wert behalten. Darum müssen sie es als ihre Pflicht erachten, ihr Aufmerksamkeit zu schenken. Es wäre ein pädagogischer Mißgriff ihrerseits, die Mundart zum Paria zu erniedrigen und der Schriftsprache, die doch weiter nichts als ein durch Kompromiß entstandener Dialekt ist, als die alleinige Sprache hinzustellen (a. a. O. S. 19). Wer im Unterrichte die Mundart absichtlich miede, würde sich eines Mittels berauben, seine Schüler einen tiefen Blick in die Geheimnisse der großen Sprachwerkstatt werfen zu lassen, wo sie erkennen könnten, daß nicht Willkür, sondern der feine Spürsinn des Volkes die Form schuf (a. a. O. S. 19). An Beispielen erhärtet Krumbach seine Behauptungen (a. a. O. S. 20—28).

Dabei macht er einen neuen Vorschlag. Jede Landschaft solle vor andern ihren reichen Schatz an Literatur berücksichtigen und daraus das Beste den Schülern bieten. Für jeden Jahrgang

[1]) C. J. Krumbach: Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- u. Sprechübungen.

würden 1—2 Beispiele genügen. Ihre Auswahl in sächsischen Verhältnissen kann keine Schwierigkeit machen; denn unsere Dialektdichtung ist so reichhaltig und außerdem so wohlgelungen, daß sich die Verehrer ihrer Mundart bei diesem geringen Maße des zu Wählenden noch Beschränkung auferlegen müßten (a. a. O. S. 27/28). Das Hochdeutsche bleibt bei der weitgehendsten Rücksicht auf die Volkssprache seiner Herrschaft sicher. Es hat selbst mehr die wissenschaftliche Pflege der Dialekte zu wünschen, als eine Beschneidung seines eigenen Machtgebietes zu fürchten. Den ausgesprochenen Drang, besser als gewöhnlich zu sprechen, hat selbst der Bauer, wenn er sich über die Alltäglichkeit erhoben fühlt.[1]) Zum bessern Verständnis des Verhältnisses zwischen Mundart und Schriftsprache wird man die Schüler über die Aussprache der einfachen Vokale wie der Diphthonge beider Gebiete orientieren.

Schlagend läßt sich der Einfluß, den Hildebrand auf die Wertung der Volkssprache als eines Unterrichtsmittels gehabt hat, an R. Buchheim nachweisen. Er gesteht mit einer gewissen Beschämung ein,[2]) daß er am Anfange seiner Lehrerschaft auch eifrig daran gewesen sei, jede Spur der Volksmundart im Unterrichte als Ketzerei zu verdammen, obwohl er sich keineswegs frei von Sünden gewußt habe. Jetzt sei er von diesem bildungsfreundlichen Vorsatze wieder abgekommen und an seinem geringen Teile aus einem Verfolger ein Verteidiger geworden. Diese Umkehr habe Hildebrands Sprachschrift besonders in ihrem 4. Teile[3]) zu einer freudigen und vollen gemacht.

Buchheim will die Schüler nun dadurch auf eine höhere geistige Stufe stellen, daß er sie einsehen lehrt, wie Schriftsprache und Mundart als zwei in ihrem geschichtlichen Werden wohlberechtigte Seiten ihrer Muttersprache nebeneinander hergehen. Darum müsse man im Sinne Hildebrands eins ans andere anknüpfen, jedem in der Anschauung der Schüler seinen richtigen Platz anweisen, um auf solche Weise beiderlei Standpunkt miteinander zu versöhnen. Dann werde sich der Junge weder des einen noch des andern schämen und zu einem Stück derjenigen innern Freiheit gelangen, welche das höchste Ziel aller wahren Bildung ist (a. a. O. S. 12).

Die größte Bedeutung jedoch gewinne die Mundart in den Oberklassen der höhern Schule bei der Einführung in das innere Wesen unserer Sprache, wenn schon in den Unterklassen viel über Wortbildung, über Personen- und Ortsnamen an sie angeknüpft worden sei. Dort werde man auch nicht bloß die heimatliche verwenden, sondern auch andere heranziehen, so in Tertia, wo die Lautver-

---

[1]) Pädagogium 1888, III: Nagl; vgl. Krumbach a. a. O. S. 31—36!
[2]) R. Buchheim: Zum deutschen Unterricht, S. 11.
[3]) V. d. Spr. 1896, S. 66—88.

schiebung zur Sprache kommt, das Plattdeutsche und zum Vergleiche damit das Englische benützen (a. a. O. S. 13).

Um so mehr sei zu verwundern, daß man bei der Zusammenstellung verschiedener neuer Lesebücher wenig oder gar nicht auf den Wert der Volkssprache Rücksicht genommen habe. Man sollte wenigstens den besten unserer deutschen mundartlichen Dichtern in deutschen Lesebüchern Raum gewähren und zwar schon von der Unterstufe an (a. a. O. S. 13), denn man erweise der deutschen Jugend einen unschätzbaren Dienst, wenn man sie mit Männern wie Hebel und Reuter bekannt mache und sie in diese Werke einführe; hindurchgeleiten könne man sie so wie so nicht. Aber ein gesunder Sinn werde sich diese Kernmenschen von selbst zu Lebensgefärten erwählen. Sie seien vor allen andern geeignet, uns die Kluft ausfüllen zu helfen „zwischen der gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt"; denn diese Freude an der Natur vermöge ein sehr wirksames Gegengewicht zu dem „falschen abstrakten Idealismus, der im Grunde weder wirklich ideal, noch wirklich real ist, sondern beide tot macht," zu bilden (a. a. O. S. 14).

Scheint aus dieser Darstellung hervorzugehen, daß der Schüler nicht nur mit der heimischen Mundart vertraut werden, sondern auch andere deutsche Dialekte kennen lernen soll, so entscheidet sich A. Richter[1]) mit Bestimmtheit dafür, daß es sich nur, wenigstens in der Volksschule, um die eigene Mundart des Kindes im Schulunterrichte handeln kann, es sei denn, daß man im grammatischen Unterrichte ein paar Proben aus deutschen Mundarten gebe. Denn allein dann werde der Sprachunterricht auch eine Sache des Gemüts.[2])

Endlich kann an der Mundart, und das hebt besonders Lyon[3]) hervor, gezeigt werden, gerade sie stelle die natürliche gesetzmäßige Entwicklung des Altdeutschen dar; sie sei nicht etwa eine verschlechterte Schriftsprache, sondern die natürlich gewachsene und geschichtlich gewordene Form unserer Muttersprache, die Schriftsprache dagegen etwas mehr oder weniger künstlich Zubereitetes und Zugestutztes. Das sollte besonders in den höheren Schulen hervorgekehrt werden. Dann würde kein Gebildeter bei wirklicher Sprachkenntnis die Nase mehr rümpfen, wenn er eine nicht schriftgerechte Wortform oder Flexionsweise aus dem Dialekt hört, sondern zu seiner Beschämung erkennen, daß er sich mit seinem Naserümpfen nur selbst lächerlich gemacht hat. Darauf wies einst schon Fr.

---

[1]) A. Richter: Ziel, Umfang und Form des grammat. Unterr.², S. 75 ff., S. 81.

[2]) A. Richter: Der Unterricht in der Muttersprache, S. 44; vgl. S. 28—52!

[3]) Z. f. d. d. U. 1898, S. 19.

Heußner seine Gymnasiasten hin,[1]) unter denen sich auch unser Kaiser befand; das hat in neuester Zeit Herm. Voll betont,[2]) der an Beispielen zeigt, wie in einzelnen Unterrichtsfächern die Mundart solchen Dienst leisten kann.

Als eine Zusammenfassung aller der berührten Gedanken über das Verhältnis von Schriftsprache und Dialekt darf die Arbeit von E. Dannheißer[3]) gelten. Merkwürdig ist an ihr, daß sie aus der Realschulpraxis hervorgegangen ist.

So ist man unter der Nachwirkung Hildebrands bestrebt gewesen, die Mundart zu einem Mittel des deutschen Unterrichts zu machen, durch das er das eine seiner Ziele leichter und schneller als ohne sie erreichen kann, nämlich das des anschaulichen, sinnigen, gemütbildenden Denkens und Betrachtens. Soll sie auch Quelle der geschichtlichen Auffassung unserer Muttersprache werden, so muß, wie schon mehrfach angedeutet ist, ihr die Behandlung des Altdeutschen in der Schule zu Hilfe kommen. Davon im nächsten Kapitel.

Kapitel II.

Die Behandlung des Altdeutschen im Unterricht unter dem Einflusse Hildebrands.

Nach zwei Seiten hin hat Hildebrand die Behandlung des Altdeutschen in der Schule beleuchtet, nach Literatur und Sprache. In seiner Schule hat man bald das eine, bald das andere im Auge gehabt, wohl auch beides zusammen beachtet.

Lyon tritt für eine gesunde Betrachtung des zweiten Blütenalters unserer Dichtung im 18. Jahrhundert sowie der altdeutschen Dichtung ein, weil da besonders sich Liebe und Verständnis für wahre Poesie entwickle.[4]) Darum stellt er auch in seinem Urteil über die „Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für sächsische Gymnasien betreffend, vom 25. Januar 1893" es als einen ihrer Vorzüge hin, daß sie gegenüber der preußischen Bestimmung klar und sicher eine kurze Einführung in das Mittelhochdeutsche für Obersekunda festsetze und so die Lektüre des Nibelungenliedes und einiger Gedichte Walters von der Vogelweide im Urtexte ermögliche;[5]) freilich dürfe das Ziel nicht ein-

---

[1]) Fr. Heußner: Die Muttersprache und ihre Pflege, S. 60. Pr.
[2]) Z. f. d. d. U. 1901, S. 629 ff.
[3]) Die Verwendung des Dialekts im Unterrichte. Ludwigshafen 1899. Pr.
[4]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 12.
[5]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 418.

seitige Schulung des Verstandes sein. Gerade bei der Besprechung der hervorragendsten Werke unserer Literatur vermöge der Lehrer auf Phantasie, Gefühl und Willen segensreich zu wirken und auf deren Gleichberechtigung mit dem Intellekt hinzuweisen, wenn er nur immer von dem Seelenleben und dem Charakter der Dichter ausgehen, an die Charaktere und deren Innenleben der Dichtungen anknüpfen, den deutschen Unterricht vertiefen wollte.[1]) Wie das z. B. in Hinsicht auf Nibelungen- und Gudrunlied anzufangen ist, hat Julius Sahr in schöner Weise vorgeführt.[2])

Für beide Dichtungen und ihre Behandlung hat G. Böttìcher eine Lanze gebrochen.[3]) Indem er auf Hildebrand[4]) und Müllenhoff[5]) sich beruft, erhebt er zwei Forderungen: 1. das Ziel der mittelhochdeutschen Lektüre ist nicht eine Aneignung der Sprache auf Grund grammatischer Kenntnisse, wie sie der fremdsprachliche Unterricht erstrebt, sondern ein Verständnis der poetischen Eigenart und der sprachlichen Form der gelesenen Werke; damit soll zugleich ein Verständnis für die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache angebahnt werden; 2. neben dem Nibelungenlied (1. Vieretljahr) ist als Vertreter der höfischen Dichtung Walter (2. Vierteljahr) in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.[6]) Um die beiden Mittelpunkte gruppiert er die ältere deutsche Literaturgeschichte im Schulunterrichte. Er will darin behandelt wissen: 1. die deutsche Heldensage a) in der klassischen Zeit: Nibelungenlied und Gudrunepos und zwar eins von beiden für die Privatlektüre; b) in der vorklassischen Zeit: Hildebrandslied, Waltharilied, Zaubersprüche und Muspilli; 2. die höfische Dichtung des Mittelalters: Parzival, Armer Heinrich, Meier Helmbrecht, Walter; 3. die Reformationszeit mit Luther, Hans Sachs und dem Volksliede; 4. das 17. und 18. Jahrhundert in zu bestimmender Auswahl schließt sich an.[7]) Diese theoretischen Ausführungen will Böttìcher in dem mit Karl Kinzel gemeinschaftlich gearbeiteten Werke „Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten (Halle 1892)" veranschaulichen. Es ist eine praktische Arbeit, die an eine tatsächliche Lösung der Probleme des deutschen Unterrichts herantritt, und darum wertvoller als eine theoretische Abhandlung, von der vergeblich eine Besserung der Dinge erhofft wird.[8])

---

1) Z. f. d. d. U. 1898, S. 24, 32.
2) Z. f. d. d. U. 1890, S. 353 ff.; 551 ff.
3) Z. f. d. d. U. 1893, S. 585.
4) V. d. Spr.[4], S. 223—268.
5) Zeitschrift f. Gymnasialwesen 1854, S. 177—199.
6) Z. f. d. d. U. 1893, S. 585, 587.
7) Z. f. d. d. U. 1889, S. 226 ff.
8) Z. f. d. d. U. 1892, S. 221.

Die Idee eines Quellenbuches für den Unterricht in der Literaturgeschichte liegt auch den Lesebüchern zu Grunde, die Denkmäler aus alt-, mittel- und älterer neuhochdeutscher Zeit in Auswahl enthalten. Es mag an das von Legerlotz, Bachmann, Hopf und Paulsiek, an das von E. Hellwig, P. Hirt und U. Zernial, an das von Kehr und Kriebitzsch (Oberstufe) erinnert sein.

In allen ist das Nibelungenlied vorzugsweise bedacht und das mit Recht; denn man muß mit Karl Seyfarth[1]) sagen, daß es ein vorzüglicher Unterrichtsgegenstand ist zumal heute, wo das Deutsche im Mittelpunkte des Unterrichts stehen soll; es bietet reichlich Gelegenheit, den Schüler in die Anschauungs- und Kulturwelt der deutschen Vorzeit einzuführen, ihm einen Blick in die Tiefe der deutschen Volksseele zu verschaffen und bildet somit einen trefflichen „Gesinnungsstoff" (im Sinne der Herbartschen Schule), indem es durch Belebung des Heimats-, Volks- und Vaterlandsgefühles auf Gemüt und Gesinnung des Zöglings einwirkt. Seyfarth will allerdings das Lied schon in der Untersekunda lesen lassen, damit auch die Schüler, welche die Anstalt nach bestandener Abschlußprüfung verlassen, in die hochwichtige Lektüre eingeführt werden können (a. a. O. S. 16). Insbesonders soll aber nicht die Deutschstunde, anstatt in den Inhalt einzuführen, vorwiegend dazu benützt werden, an ihm die Elemente der mittelhochdeutschen Laut- und Formenlehre den Schülern beizubringen (a. a. O. S. 15). Das schließt indessen nicht aus, gerade auf dieser Klassenstufe wie auf der spätern das sprachgeschichtlich Wichtige aus der deutschen Formenlehre und Syntax als den gereiftern Schülern in verständiger Auswahl zu bieten, wie Th. Vogel ausführt.[2]) Die Lektüre eben wird genügende Anknüpfungspunkte aufweisen. Ernst Regel will sie auch heranziehen, um mittelhochdeutsche Formen mit englischen zu vergleichen und durch Verweisung der einen auf die andern beide anschaulicher und lebendiger erscheinen zu lassen.[3]) Gust. Hey wieder möchte im Anschluß an die Ortsnamen, die in ihr vorkommen, Sprachgeschichte treiben, das Altdeutsche pflegen auch in Hinblick auf die Form.[4]) Er führt das Beispiel Mehlteuer und dessen mundartliche Formen an, die von der lateinischen Form molitura zu der unsern die Brücke schlagen, und übersetzt es mit „Mahlgeld". So etwas müsse auch dem geographisch-geschichtlichen Unterricht zum Segen gereichen. In gleicher Weise versucht S. Feist, die deutschen Familiennamen zu verwerten.

---

[1]) H. Seyfarth: Beiträge zur Methodik d. deutsch. Unterr., S. 15. Pr.
[2]) Neue Jahrbücher 1893, II, S. 10; vgl. Neue Jahrbücher 1891, S. 580!
[3]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 30.
[4]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 168/69.

Von denen unserer Zeit läßt er Licht ausstrahlen auf die der Helden alter Zeit.[1])

Im Übereifer, Hildebrands Bahnen zu wandeln, hat C. Schmidt einen pädagogischen Fehltritt sich zu schulden kommen lassen, der erwähnenswert ist. Er forderte 1890,[2]) daß die Behandlung einiger passend ausgewählter gotischer Stellen mehr als die mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen für unsern Zweck, die Jugend möglichst gründlich mit unserer Sprache vertraut zu machen, in den Mittelpunkt gestellt werde, und beruft sich dabei auf das, was Hildebrand über den Wert des Gotischen für unsere höhern Schulen sagt. Er will es gebrauchen wie dieser, nur mit der Abweichung, daß er es aus innern und äußern Gründen, die allerdings unbekannt sind, an die Spitze gerückt sehen möchte, was Zeit und Nachdruck der Behandlung betrifft (a. a. O. S. 68). In erster Linie möchte er es vergleichend gebrauchen, nämlich vergleichend mit dem Griechischen (a. a. O. S. 66/67). Karl Wehrmann[3]) hat über diesen ganzen Vorschlag das richtige Urteil gefällt. Er rechnet ihn zu denen, die die Sache des Unterrichts nicht fördern würden.

Wie in den höhern Schulen, so ist man auch in den Volksschulen bemüht gewesen, das Altdeutsche entsprechend den Verhältnissen hier heimisch zu machen. Selbstverständlich muß es hier aus andern Quellen geschöpft werden als dort. Otto Haupt bezeichnet in einem Vortrage, den er in einem sächsischen Bezirkslehrerverein hielt, sich auf Hildebrand und A. Richter stützend außer dem Lesebuche und dem Dialekt die Bibel, den Katechismus und das Kirchenlied als solche.[4]) Sie böten genug Beispiele, an denen das Kind hinreichend Sprachgeschichte lernen kann.

A. Richter, der da eben genannt wurde, ist auch hier bahnbrechend gewesen. Seine Ansichten über unsern Gegenstand hat er schon früh geäußert.[5]) In ausgeführten Lektionen hat er dann musterhaft den Betrieb der Sprachgeschichte in der Elementarschule als möglich erwiesen.[6]) Da läßt er die Kinder altertümliche Formen aus Goethe (a. a. O. S. 1894, S. 13 ff.), aus Lessing (a. a. O. S. 137) und andern Klassikern betrachten. Aber auch weiter zurück will er in der Zeit greifen. Um Gelegenheiten dafür zu schaffen, hat er seinem Lesebuche[7]) nicht nur einige

---

1) Z. f. d. d. U. 1892, S. 544.
2) Z. f. d. d. U. 1890, S. 62ff.
3) Z. f. d. d. U. 1895, S. 42.
4) Rheinische Blätter 1894, S. 492/93.
5) A. Richter: Ziel, Umfang u. Form d. grammat. Unterr.², S. 35ff.
6) Praktischer Schulmann 1892; 1893; 1894, S. 13ff.
7) A. Richter: Deutsches Lesebuch. Leipzig 1884³; vgl. Vorrede u. Ziel, Umfang u. Form des grammat. Unterr.², S. 37/38!

der die Volksweisheit und das Volksgemüt unserer Vorfahren bezeugenden volkstümlichen Sprüche aus dem 16. und 17. Jahrhundert, sondern auch einige Sprüche Freidanks und gereimte Sprichwörter, wie sie das Mittelalter uns überliefert hat, in mittelhochdeutscher Sprache einverleibt. Damit wollte er zugleich einen Hinweis dafür geben, daß eine altertümliche Form nicht als an sich interessant betrachtet, sondern in Vergleich mit der entsprechenden neuhochdeutschen gestellt werden und im Zusammenhange eines einen selbständigen Gedanken bildenden Sprachganzen erscheinen müsse. Ohne diese Bedingung solle eine Heranziehung alter Formen überhaupt nie gestattet sein;[1]) denn der Inhalt ist immer als das dem altdeutschen Geist und Leben Charakteristische anzusehen. Um auch direkt, d. h., nicht auf dem Umwege der alten Formen zu ihm zu gelangen, haben sich die Kinder mit den Sagen, besonders mit Stücken aus der Nibelungen- und Heimatsage, mit Märchen u. a. zu beschäftigen.[2]) Hilfsmittel hierfür hat Richter selbst geschaffen.[3])

In Form von Denkübungen, die Hildebrand so warm empfiehlt, pflegt E. Hähnel die Sprachgeschichte und das Altdeutsche. Er spricht in den Mittelklassen der Volksschule schon über den Ausfall des e a) beim Hauptworte, b) beim Zeitworte, c) beim Eigenschaftsworte, d) in Vorsilben.[4])

Trotz des für sich selbst sprechenden Wortes solcher Bestrebungen erkannte man sie lange nicht allgemein an und lehnt sie wohl geflissentlich sogar heute noch ab. Diesen Gegnern galt es, wenn Ed. Wilke 1895 noch die Frage aufwarf: „Gehören sprachgeschichtliche Belehrungen in die Volksschule?“[5]) Er ist von der Notwendigkeit überzeugt. Der Gründe sind folgende: 1. die Sprachgeschichte wird gebraucht, um altertümliche Formen und Ausdrücke, wie sie in vielen Unterrichtsfächern vorkommen, zu erklären; 2. um die Kinder in den Stand zu setzen, neuhochdeutsche Ableitungen und Zusammensetzungen zu verstehen und sich selbst zu verdeutlichen; 3. um die Rechtschreibung zu unterstützen; 4. um den Unterricht zu beleben, indem darauf hingewiesen wird, wie in der Sprache alles Leben sich erhält; 5. um Wörter und Begriffe voneinander unterscheiden zu lernen; 6. um dem Kinde seine Mundart im rechten Lichte zeigen zu können, nämlich als alte deutsche Sprache (a. a. O. S. 526/27). Allerdings ist er der

---

[1]) A. Richter: Ziel, Umfang u. Form des grammat. Unterr.², S. 39.
[2]) A. Richter: Unterricht in d. Muttersprache, S. 68 ff.
[3]) A. Richter: Deutsche Heldensagen des Mittelalters. Leipzig 1870² u. Deutsche Sagen. Leipzig 1871.
[4]) Rheinische Blätter 1894, S. 483 ff.
[5]) Pädagog. Blätter 1895, S. 523 ff.

Meinung, daß derartige Belehrungen in dieser Schulgattung ausschließlich gelegentlich erfolgen müssen, weil die Sprachgeschichte beileibe nicht Zweck des Sprachunterrichts sei, vielmehr nur ein Mittel, Sprachverständnis zu erzielen und dem Kinde die Sprache lieb zu machen (a. a. O. S. 527, 529). Schwierig könne das nicht sein, denn man stoße bei ihm auf ein etymologisches Bedürfnis. Es komme nur darauf an, es recht zu leiten, sonst gehe es sonderbare Irrwege, sonst werde das Gebiet der Volksetymologie unübersehbar und erschwere immer mehr das Verständnis zwischen Hoch- und Niedrigstehenden (a. a. O. S. 533).

Von diesem Standpunkt aus hat Robert Richter[1]) sprachliche Altertümer gesammelt, die sich nach und nach in den Aufzeichnungen für den Unterricht zusammenfanden. Er hat praktisch erprobt, daß die Schüler dafür sehr empfänglich sind; denn da dem Herzen nichts so nahe gehe als die Muttersprache und was mit ihr zusammenhängt, so nehme hieran auch Herz und Gemüt Anteil. Da werde auch Sprachgefühl und Sprachbewußtsein gefördert, der Blick in das Werden und Schaffen der Muttersprache erweitert, für sprachliche Betrachtungen im allgemeinen der Sinn geweckt (a. a. O. S. 202).

Rud. Dietrich[2]) läßt die Schüler gewisse Hauptworte des Volkslebens sammeln, sie mit bezüglichen Stellen sowohl aus den Literaturwerken der Vergangenheit als auch aus irgendwelchen Schriftstücken der Gegenwart und vornehmlich selbstgehörten Wendungen der mündlichen Rede zusammenstellen und in ein Heft eintragen (a. a. O. S. 243). Er hält es für Pflicht der Volksschule, mit solchen Dingen den Anfang zu machen, und für möglich, bereits Zwölfjährige in die Lebensgeschichte deutscher Wörter einzuführen, wenn es nur im Sinne Hildebrands geschieht.[3])

Das schwierigste Problem, das der Unterricht des Altdeutschen zu lösen hat, ist die Behandlung der volkstümlichen Poesie mit ihrer Rhythmik und Metrik. Eine Lösung desselben ist noch nicht gegeben worden, aber in der höhern Schule weder noch in der niedern hat es an Versuchen gefehlt. E. Hoffmann-Krayer, der den ganzen Stoff des Wesens und der Wirkung wegen zu den dunkelsten Kapiteln der Sprachwissenschaft zählt, hat einen zwar allgemeinen, aber wichtigen Wink für die praktische Behandlung gegeben.[4]) Wenn nämlich überhaupt ein Anfang gemacht werden

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1890, S. 201 ff.

[2]) Z. f. d. d. U. 1892, S. 239 ff.

[3]) In den höheren Schulen will Dietrich „Lebensbilder wichtiger Wörter als selbständige und selbsteigene Arbeiten“ entworfen haben. Er gibt ein Beispiel dafür an dem Worte Kunst und nennt das Ganze recht umständlich eine „sprachgeschichtliche pädagogische Studie“ anstatt vielleicht eine „Wortgeschichte“.

[4]) Z. f. d. d. U. 1894, S. 757.

könne, so sei es der, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß man unter dem Ausdruck Akzent nicht immer einen einheitlichen Begriff verstehe, im Gegenteil einmal die Hervorhebung einer Silbe oder den dynamischen Akzent, das andere Mal ihren Tonfall oder den musikalischen Akzent.

P. Gläser greift für solche und ähnliche Übungen aus der Masse der Volkspoesie das sangbare Volkslied heraus,[1]) weil es ganz unmittelbar zum Herzen spreche und so dem Schüler am nächsten liege. Es werde aber so zugleich ein wichtiges Erziehungsmittel, doppelt wichtig in einer Zeit, welcher der inbrünstige Glaube der Väter geschwunden ist (a. a. O. S. 33). Die Pflege der Lieder müsse uns schon aus dem Grunde am Herzen liegen, weil sie unsere Väter zu Sieg und Tod geführt, in unsern Vätern die Hoffnung auf eine bessere Zeit genährt haben. Das ist weder an den höhern, noch an den Volksschulen genügend geschehen. An beiden haben bei der Auswahl der Lieder mehr formale, als sachliche Rücksichten gewaltet, sonst hätte die Liederkenntnis im Volke schwerlich so abnehmen können (a. a. O. S. 34). Das Gymnasium solle sich, nachdem Hildebrand zuletzt darauf hingewiesen habe, der Sache besonders annehmen (a. a. O. S. 25) und könne es durch den deutschen Unterricht. Der habe darnach zu streben, daß recht viele Lieder recht gründlich gelernt werden, möglichst mit Melodie; denn ohne sie bleibt jedes tot (a. a. O. S. 34).

Lange vor diesem Aufruf an alle Schulen hat Karl Franke „über die Volksdichtung im Meißnischen" geschrieben.[2]) Er versucht, die Volks- und Kinderlieder dieses Kreises als Reimereien zu behandeln, die metrisch und kulturell Bedeutung haben. Das wird jeder, der zu Füßen Hildebrands gesessen hat, mit Freuden begrüßen (a. a. O. S. 35) schon deswegen, weil im allgemeinen das Volkslied von viel größerm Einflusse auf die nationale Bildung ist als z. B. das Märchen, und für die Macht des deutschen Volksliedes manches Blatt der deutschen Geschichte Zeugnes ablegt,[3]) sagt A. Richter. Darum darf nach seiner Meinung nicht erst die höhere Schule, etwa das Gymnasium, sich des Volksliedes bemächtigen, sondern die Volksschule schon muß dieses echte Kind der Volksseele begrüßen und freudig aufnehmen als treuen Genossen ihrer Arbeit an der Erziehung eines Volkes, aber nicht etwa bloß das sangbare, das oft im Sinne der Wissenschaft gar kein Volkslied ist, vielmehr auch das historische, daneben das

---

[1]) Neue Jahrbücher 1898, II, S. 25 ff.
[2]) Z. f. d. d. U. 1894, Ergänzungsheft S. 27 ff.
[3]) A. Richter: Der Unterricht in der Muttersprache, S. 77.

Reihentanzliedchen, die Spiel- und Abzählreime u. a. (a. a. O. S. 78).

Soweit es das eigentliche Volkslied betrifft, hat Julius Sahr dem Lehrer des Deutschen und der Geschichte einen großen Dienst erwiesen, indem er „das deutsche Volkslied ausgewählt und erläutert (Leipzig 1901, Göschen)“[1]) herausgab. Diese Auswahl, die auf den wissenschaftlichen Arbeiten Hildebrands und Berlits ruht, ist ein wertvolles und doch so billiges und darum jedem Lehrer bequem zugängliches Hilfsmittel.

In der Nachfolgerschaft Hildebrands ist man allmählich dazu gekommen, den verschiedenen Seiten des Altdeutschen, nach denen es sich uns eben gezeigt hat, einen gemeinsamen Namen zu geben. Th. Schauffler nennt sie Deutsche Altertümer. Er hat sich um ihre Behandlung besonders in höhern Lehranstalten verdient gemacht.[2]) Das Altdeutsche als Sprache ist ihm nur Mittel, in die altdeutsche Kulturwelt einzuführen, wie er auch klassische Sprachen nur unter diesem Gesichtswinkel anzusehen vermag (a. a. O. S. 829/30). So hat er denn die wesentlichen Bestandteile mittelalterlichen Kulturlebens durch eine Auswahl mittelhochdeutscher Dichterstellen zu veranschaulichen gesucht,[3]) um das Verständnis für die nationale Vergangenheit zu fördern.

Hatte er mehr die deutschen Altertümer des öffentlichen und häuslichen Lebens im Auge, so wünscht Rud. Lehmann[4]) mit Recht besonders für Tertia eine eingehende und häufige Schilderung des ritterlichen Treibens mit dessen Festen und Hofpracht im Anschluß an die Lektüre des Nibelungenliedes und der Gudrun. Reisen, Gastfreundschaft, Hoffeste usw. will er aus den Dichtungen heraus dargestellt haben (a. a. O. S. 196).

Mit größerem Nachdruck ist die Einführung in die Deutschen Altertümer dann von O. Lyon[5]) unter dem Gesichtspunkte der nationalen Bildung betont worden. Er bezeichnet es als die besondere Aufgabe des Realgymnasiums, den Schüler in den Geist des deutschen Altertums zu tauchen. Daher sei bei der Lektüre Berücksichtigung der Kulturverhältnisse unserer Vorzeit von selbst geboten, ohne welche das Verständnis für die altdeutsche Literatur unmöglich sei. An der Hand von Quellen soll der Schüler in

[1]) Vgl. die Literaturangabe des Werkchens, dann auch S. 17, 18!

[2]) Z. f. d. d. U. 1892, S. 829ff.

[3]) Th. Schauffler: Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters aus mittelhochdeutschen Dichtern mit Ausschluß des Nibelungen- und Gudrunliedes u. Walters v. d. Vogelweide zusammengestellt und mit einem Wörterverzeichnis versehen. Leipzig.

[4]) R. Lehmann: Der deutsche Unterricht, S. 163.

[5]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 705; vgl. O. Lyon: Minne- u. Meistergesang, S. 42ff. u. Lektüre als Grundlage I, S. VIII u. II, Vorwort!

lebendiger Schilderung erfahren, wie unsere Ahnen ihre Häuser bauten, wie sie sich kleideten, wie ihr geselliges Leben verlief. Mit dem Bau der Ritterburg muß der Zögling des Realgymnasiums so vertraut sein wie der Gymnasiast mit dem Bau des griechischen Theaters.

Wie Lyon für die Behandlung der Deutschen Altertümer im Realgymnasium eingetreten ist, so Drück für die im humanistischen Gymnasium. Aber er nennt das ganze Gebiet Vaterländische Altertumskunde,[1]) wie es A. Koch mit dem Namen Deutsches Volkstum[2]) belegt.

Am Schlusse dieser Reihe mag noch Arnold Zehme[3]) genannt sein. Er nimmt eine besondere Stellung ein, da er die Stoffe auf Klassenstufen verteilt. Schon in der 6. Klasse der höhern Schule will er das Bild eines Königsschlosses oder einer Burg, der hohen Feste, des Kampfes, des Krieges, der Waffen u. s. f. entwerfen lassen. Die 5. Klasse soll die Bilder befestigen und erweitern, dann solche von Städtegründungen hinzufügen, das Handwerk der Bürger schildern, das altgermanische Bauernhaus und seine Gastfreundschaft betrachten, der Entstehung der Ritterschaft nachgehen, aber alles im Anschluß an die Lektüre. In Klasse 4 soll die Zeit Karls des Großen in Bezug auf deutsche Altertümer beleuchtet werden, jedoch wieder im Anschluß an Lesestücke. Die Einführung der Schüler in die Altertumskunde in größerem Umfange beginnt am besten in der 3. Klasse, wo das Nibelungenlied, das Gudrunlied, das Walthariuslied in guten Übersetzungen, Stücke aus neuern Dichtungen, die als indirekte Quellen gut zu gebrauchen sind, gelesen werden. Die gewonnenen Stoffe verwerten die Schüler in Aufsätzen (Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen), weil so die Phantasie angeregt und gepflegt wird, was doch ebenso notwendig ist als die Pflege des Verstandes. Diese Übungen dürfen aber nicht etwa nur schriftlich, sondern müssen auch mündlich veranstaltet werden, denn Redenlassen ist der rechte Durchgang zum Schreiben. So bilden sich Schüler, die ihr Vaterland lieben, weil sie seine geschichtliche und vor allem kulturgeschichtliche Vergangenheit kennen und lieben gelernt haben.

Deutsche Altertümer, vaterländische Altertumskunde, deutsches Volkstum, das sind die Namen für das, was dem Schüler durch das Altdeutsche nach Literatur und Sprache vermittelt werden

---

[1]) Drück, Die vaterländische Altertumskunde im Gymnasialunterrichte. Pr. des Königl. Gymnasiums zu Ulm. 1894.

[2]) Blätter f. d. höhere Schulwesen 1893, S. 32 ff.: Das deutsche Volkstum im Unterr.

[3]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 29 ff.

soll. In der Gegenwart ist dafür auch Volkskunde eingesetzt worden. Ihre Vertreter sind Oskar Dähnhardt in Leipzig und Friedrich Beyschlag in Neustadt a. d. Orla. Freilich ist der Name neuerdings auch auf Dinge übergegangen, die mit dem Sprachunterrichte nichts zu tun haben.[1]) Darum wollen wir unsern Gegenstand „sprachliche Volkskunde" taufen.

Dähnhardt hat das Verhältnis von Volkskunde und Schule im allgemeinen untersucht.[2]) Die Aufgabe der Schule besteht darin, allgemeingültige Erziehungs- und Lehrgrundsätze noch kräftiger zur Wirkung zu bringen. Dazu rechnet er die Pflege idealer Gesinnung und der Vaterlandsliebe. Ein Jungbrunnen für beide sei sicher das Volkslied. Nichts erscheine darum einfacher, als daß sich der Lehrer zur Pflicht macht, Verständnis und Liebe zu ihm bei den Schülern lebendig zu machen (a. a. O. S. 2). Je mehr das glücke, sie für das Volkslied zu erwärmen, desto lieber würden sie auf der Oberstufe von dessen Geschichte hören (a. a. O. S. 3). Eine nicht minder dankbare Aufgabe sei die Behandlung von Sprichwörtern und Rätseln. Beide vermöchten den Verstand zu üben, in beiden stecke alte bewährte Lebensweisheit, Witz und wahrhaft deutscher Sinn (a. a. O. S. 5).

Kann die Schule nun Sammlerin dieser und anderer sprachlichen Volksaltertümer werden? Dähnhardt antwortet mit Hinweis auf Hildebrand: ja, weil die Schüler auf einmal das, was sie als niedrig kennen oder empfinden, in die lichte Höhe des Geistes, des Lernens gehoben sehen, in der es früher verächtlich erschien (a. a. O. S. 11). Darum ist es Pflicht jeder Schule, das Volksmäßige, das immer und ewig der einzige gesunde Boden auch für alle höhere Bildung bleibt, für diese retten zu helfen. Daß es möglich ist, hat Hildebrand selbst gewußt, sonst hätte er wohl nicht seine Thomaner angeregt, Volks- und Kinderreime, Kinderspiele und ähnliche Stoffe zu sammeln; Dähnhardt aber überzeugend bewiesen durch sein vorbildliches Schriftchen „Volkstümliches aus dem Königreiche Sachsen auf der Thomasschule gesammelt. Leipzig 1898".

Ein anderer, der die sprachliche Volkskunde im Gymnasium vertritt, ist Beyschlag.[3]) Er sieht zunächst in der Volkskunde ein noch ausstehendes Gebiet, das erst erobert werden muß. Die trefflichste Bundesgenossin scheint ihm die „Zeitschrift für den

---

[1]) Vgl. R. Wuttke: Sächsische Volkskunde. Dresden 1901²: Nur Kapitel 9 (Volksdichtungen in Sachsen von Prof. Dr. Dunger), 10 (Die obersächsische Hauptmundart von Dr. Karl Franke), 12 (Aberglaube und Volksmythen von Prof. Dr. E. Mogk) und 13 (Sprache und Dichtung der Wenden von Pfarrer K. J. Walter) sind Beiträge zur sprachlichen Volkskunde.

[2]) Z. f. d. d. U. 1899, S. 1 ff.

[3]) Z. f. d. d. U. 1900, S. 1 ff.

deutschen Unterricht" zu sein, die im Geiste Hildebrands fortarbeitend dem deutschen Volkstum und seiner Verwertung im Unterrichte, wie seiner Pflege in der Schule oft und gern Berücksichtigung schenke (a. a. O. S. 2). Was das erstere betrifft, so stimmt ihm Hogk[1]) (Deutsche Volskunde 1899) bei, der da, obwohl auch er überzeugt ist, die Volkskunde, richtig gefaßt, werde dem Schüler Auge und Ohr für alles öffnen, was um ihn her vorgeht, mehr als jeder andere Zweig historisch-philologischer Arbeit, doch das Bedenken hat, daß dieses Gebiet als Wissenschaft noch nicht einmal fest begrenzt sei und noch mit der Methode zu ringen habe.[2])

Als Mittel, es im Gymnasium anzubauen, führt Beyschlag die Schülerspaziergänge an. Da müsse man das Augenmerk der Zöglinge auf die Volksart und Überlieferung richten und das Ergebnis solcher Wahrnehmungen zu Sammlungen vereinigen.[3]) Sie werden dann einen Gesichtspunkt bieten, unter dem der deutsche Unterricht gehandhabt werden kann; die Volkskunde muß ihn in allen seinen Teilen mit Nutzen durchdringen (a. a. O. S. 15). Es lassen sich auf dem bezeichneten Wege Stabreime aus deutschen Mundarten sammeln und dann in der Deutschstunde betrachten; oder man sieht nach Kinderliedern und treibt daran deutsche Metrik und ihre Urgeschichte. Das Gelächter der Schüler über solche Raritäten ist nicht zu fürchten. Das Lachen hat für das Gebiet der Volkskunde im Gymnasialunterrichte dieselbe Bedeutung, die ihm Hildebrand[4]) überhaupt zuspricht.[5]) Die Wertung der Resultate unserer Volkskunde ist eine treffliche Unterstützung für die Schule, den Humor, dieses wahrhaft gemütveredelnde Element, zu pflegen. Diese und andere naheliegende Gedanken zusammenfassend, schrieb Beyschlag sein Buch „Volkskunde und Gymnasialunterricht (Leipzig 1900)".

Neben dem Gymnasium hat sich auch die Volksschule der Volkskunde, der sprachlichen Volkskunde, angenommen. Besonders fleißig dafür ist in Bayern Schmidkonz in Würzburg tätig.[6]) Sachsen vertritt Paul Benndorf. Er hat den ersten Schritt zur praktischen Gestaltung dieses Gebietes in der Elementarschule unter-

---

[1]) Vgl. Neue Jahrbücher 1899, I, S. 62.

[2]) Der Gedanke der Volkskunde taucht schon bei O. Willmann auf: Didaktik als Bildungslehre II, f. 197. Er hat eine etwas andere Färbung als bei den übrigen Vertretern. Nur die nationale Dichtung und die mit ihr verwachsene Muttersprache sind hier die Güter der Nation, die in das Gebiet des Unterrichts fallen. Die übrigen wie Tradition, Sitten werden nach W. Ansicht im Leben und durch es übermittelt.

[3]) Z. f. d. d. U. 1900, S. 5.

[4]) V. d. Spr. S. 79. 80.

[5]) Z. f. d. d. U. 1900, S. 19/20.

[6]) Z. f. d. d. U. 1900, S. 35, Anmerkung.

nommen.[1]) Die Volkskunde soll nicht neben den Hauptunterrichtsfächern, sondern in ihnen auftreten, sie alle durchdringen (a. a. O. S. 2). Dem Lehrer ist darum Auswahl und Anordnung des Stoffes zu überlassen (a. a. O. Vorwort). Die sprachliche Volkskunde nun wird für den deutschen Unterricht besonders sächsische Sagen, Märchen, Schwänke, Volkslieder und Dialektproben zusammenstellen (a. a. O. S. 56—69).

Karl Muthesius endlich, der Herausgeber der pädagogischen Blätter von Kehr, hat für eine dritte Schulgattung die Pflege der Volkskunde gefordert, nämlich für das Lehrerseminar.[2]) Er weist, was die sprachliche Seite an ihr betrifft, die uns hier allein interessiert, auf die Bedeutung des deutschen Kinderliedes und Kinderspiels hin. Indessen einen besondern Unterrichtszweig aus der Volkskunde zu machen, verwirft er wie Benndorf nicht allein für diese Anstalt, sondern für alle Schulen, und das mit der Begründung, daß derartige Stoffe, wie die Volkskunde aufweise, nach Hildebrands Ausspruch immer nur Kuchen zwischen Brot sein sollen. Er folgt hierin den Ansichten A. Richters,[3]) der bereits lange vorher, ehe das Wort Volkskunde geprägt wurde, in dem Volkstümlichen keine neue Schuldisziplin mit besondern Unterrichtsstunden sehen wollte. Man muß beiden Recht geben; denn der ganze Stoff würde bald an Reiz und Neuheit einbüßen, wenn der Reif der Systematik und der Vollständigkeit auf die zarte Pflanze fiele. Trotzdem darf man diese, die sprachliche Volkskunde, als einen neuen Unterrichtszweig ansehen, der aus Hildebrands Schule hervorgegangen ist, der aber nicht ein selbständiges Dasein zu führen, sondern vor allem den deutschen Unterricht zu beleben bestimmt ist. Hier können die Jünger Hildebrands noch viel schaffen, denn nur wenig deutsche Gauen erfreuen sich in Wissenschaft und Schule einer auch nur sprachlichen Volkskunde, und doch sollte jeder seine eigene haben. Sie werden aber vorerst eine Bedingung erfüllen müssen: das Verständnis für das Altdeutsche in allen Schulgattungen pflegen.

Kapitel III.

Die Wortkunde im Unterricht unter dem Einflusse Hildebrands.

Will man den Einfluß Hildebrands auf die Folgezeit von seiner wichtigsten Seite kennen lernen, so muß man die Wortkunde

[1]) In seiner „Sächsischen Volkskunde als Lehrstoff in der Volksschule". Dresden 1901.

[2]) Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung 1899, 13. Heft: Kindheit u. Volkstum.

[3]) Praktischer Schulmann 1895, S. 18.

ins Auge fassen. An diese grenzen alle andern Gebiete des deutschen Unterrichts an, ja, sie schieben sich tief in die Wortkunde hinein. Auch haben die Schüler Hildebrands ihr das beste Verständnis und den größten Eifer entgegengebracht. So ist denn hier die Literatur am reichhaltigsten und reicht relativ weit zurück.[1])

Sollte der ganze Bau der Wortkunde auf gutem Grunde ruhen, so mußte bei der Elementarklasse der Elementarschule eingesetzt werden. E. Lindes Verdienst ist es, diesen Anfang gemacht zu haben. Sein Büchlein[2]) ist von höchster allgemeiner Bedeutung; denn es will zur Lösung der Frage des Elementarunterrichts überhaupt einen Beitrag liefern und gibt in der Tat einen solchen auf der Grundlage Hildebrandscher Gedanken. Ein Segen wäre es für jede Schule, wenn sich die Grundsätze Lindes darin einbürgerten.[3]) Hildebrand selbst hatte nur Worte der ehrendsten Anerkennung für sie.[4])

Den besten Kommentar zu seinen Ausführungen hat Linde in einem Aufsatze[5]) „Zur Überführung der Hildebrandschen Ideen vom deutschen Sprachunterricht in die Praxis" gegeben. Dort sagt er allgemein, er erblicke den Kern Hildebrandscher Theorie darin, daß die Schüler in allem, hauptsächlich aber im deutschen Unterricht in erster Linie mit dem Inhalt der Sprache vertraut gemacht werden sollen. Der übliche Sprachunterricht dagegen habe die Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit des Zöglings als Hauptziel sich gesteckt. Das sei falsch. Jenes müsse man als höhern Zweck anerkennen. Um ihn zu erreichen, werde der Elementarlehrer den Inhalt der Sprache vor den Kindern lebendig werden lassen, daß sie ihn fassen und an sich reißen können, werde er den Geist und die Seele, welche die Sprache erschaffen haben, sich wieder aus derselben entwickeln zu lassen suchen, daß sie sich vermählen mit der Seele der Kinder.[6]) Nur so könne das Kind hineinwachsen in das Wesen der Sprache und damit in das Wesen seines Volkes überhaupt sowie der Menschheit, wovon ja jedes Volkstum nur eine

---

[1]) Zuerst hat A. Richter auf die Wortkunde oder, wie er sagt, auf die Etymologie und zwar in der Volksschule hingewiesen, indem er ihre Notwendigkeit und Möglichkeit beleuchtet und Materialien gibt: vgl. a) Der Unterricht in der Muttersprache usw., S. 19—28; b) Ziel, Umfang u. Form des gram. Unterr.[2], S. 47—62.

[2]) Die Muttersprache im Elementarunterricht. Grundzüge f. d. Vermittlung des Sprachgehalts im 1. Schuljahr. Mit einer Empfehlung v. Prof. R. Hildebrand. Leipzig u. Berlin 1891.

[3]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 784.

[4]) Neue Bahnen 1895, S. 520: Brief Hildebrands an den Verleger von Lindes Schrift.

[5]) Z. f. d. d. U. 1897, S. 783 ff.

[6]) E. Linde: Die Muttersprache im Elementarunterricht, S. 24.

eigentümliche Darstellung ist; nur so werde jeder Unterricht notwendigerweise Sprachunterricht, auch der Religionsunterricht.[1])

Wie ist das im einzelnen zu beginnen? Leise ist das kindliche Hausdeutsch in der Elementarklasse in das Schuldeutsch, in die Umgangssprache der Gebildeten, herüberzuziehen (a. a. O. S. 786), weil die Kinder alles, was sie wissen, denken, fühlen, wollen, ihr ganzes Sinnen, soweit es ihnen zum Bewußtsein kommt, im Gewande ihrer Mundart besitzen. Zu allem, was Mundart ist, haben sie eine große Zuneigung. Das Hochdeutsche langweilt sie, weil es für sie aus lauter Klängen ohne Inhalt besteht. Und das ist eben die eine schwere, wesentliche Aufgabe des Elementarunterrichts: den kalten, seelenlosen Klängen Wärme und Bedeutung zu verleihen, dem fremden Idiom den alten vertrauten Inhalt einzugießen und den rohen, tongeformten Sprachgebilden lebendigen Odem einzuhauchen.[2]) Die Hauptsache ist daher, daß die Kinder überhaupt zum Reden gebracht werden, um an ihre Sprache anknüpfen zu können. Dazu dienen, wie die Erfahrung reichlich lehrt, Tierbilder vortrefflich.[3]) Natürlich setzt man voraus, der Lehrer bekümmere sich fleißig um die Mundart seiner Schüler, sonst geschieht es ihm, daß er die Kinder weniger versteht als sie ihn (a. a. O. S. 787).

Um nun Anschauungen in den Kindern zu erzeugen, d. h., bleibende seelische Bilder der Dinge, verwendet man einmal den Gegenstand, sofern das tunlich erscheint, selbst; das andere Mal Bilder. In den Fällen jedoch, wo beide Methoden versagen, wo es sich um Worte in Erzählungen, wohl gar um abstrakte Dinge handelt, verfährt man anders und doch anschaulich. Linde gibt 10 Punkte an, die da zu beachten sind.[4]) 1. Der Schüler ist bei jeder Gelegenheit auf das Verhältnis seines Dialekts zum Hochdeutschen aufmerksam zu machen; 2. ist für einen rechten Gebrauch der Muttersprache die feinsinnigste Unterscheidung der Synonymen unerläßlich; ihm muß die Tatsache geläufig werden, daß die Sprache eine Menge gleichbedeutender Ausdrücke besitzt, die doch nicht ganz genau dasselbe besagen; 3. es erfolgt die Gegenüberstellung des gegenteiligen Begriffs mit Hinzufügung von nicht; 4. darf ein deutscher Schüler auch über die Lautsymbolik der Sprache nicht im unklaren bleiben; 5. die Etymologie des Wortes muß in der Aufstellung von Wortfamilien zu ihrem Rechte kommen; 6. die Wiedergabe des Wortes in verändertem Zusammenhange ist eine sehr gute Übung;

---

1) Z. f. d. d. U. 1897, S. 783/84.
2) E. Linde: Die Muttersprache im Elementarunterricht, S. 81.
3) Z. f. d. d. U. 1897, S. 786.
4) Z. f. d. d. U. 1897, S. 796—99 u. ders.: Die Muttersprache im Elementarunterr., S. 40—56.

7. man verdeutlicht einen schwer zu umschreibenden oder zu ersetzenden Begriff durch eine kleine Geschichte; 8. die Homonymen bedürfen ebenso wie die Synonymen einer recht scharfen Unterscheidung; 9. jeden Sammelbegriff zerlegen die Schüler in seine konkreten Einzelvorstellungen; 10. sie sind an ein mehr sinnliches, gegenständliches Denken zu gewöhnen, indem die konkrete Bedeutung jedes mehr geistig gebrauchten Wortes aufgedeckt wird.

Einen der berührten Punkte hebt Linde heraus. Es sind die Wortfamilien. Sie erscheinen ihm außerordentlich wichtig, weil die Schüler ihnen ungewöhnlich großes Interesse entgegenbringen, da man sie dabei möglichst frei gewähren lassen kann, und weil das einmal erwachte Interesse auch trockne grammatische und orthographische Übungen begleiten wird, die man an solche Wortfamilien anzuschließen für gut findet.[1]) Ebenso wertvoll dünkt es ihm, nicht nur verwandte Worte, sondern auch verwandte Sachen zusammenstellen, d. h. Sachgruppen bilden zu lassen und zwar aus allen Gebieten des Unterrichts. Am Ende wird man beide Gruppenformen miteinander verbinden (a. a. O.).

Bezüglich der Erzählung im Elementarunterricht gibt E. Linde einen recht glücklichen Wink (a. a. O. S. 790). Man dürfe sie niemals in musterhaft stilisierter Weise geben, wenn man nicht die Kinder vor den Kopf stoßen wolle. Das sei ja besonders schwer im Unterrichte biblischer Geschichte. Er schlägt ein geeignetes Hilfsmittel dafür vor, nämlich die biblische Geschichte von Kornrumpf (Leipzig, Fr. Brandstetter) Heft 1. Sie ist ihm ein erfreuliches Zeugnis dafür, wie die Anregungen Hildebrands in Schule und Volk bereits gefruchtet haben (a. a. O.).

Eben auch mit dem Elementarunterricht, soweit es die Wortkunde angeht, hat sich, wenngleich nicht so eingehend, G. Berger beschäftigt.[2]) Er stimmt im ganzen mit Linde, mit dem er die Hildebrandsche Grundlage gemeinsam hat, überein. Im besonderen hebt er die Verbindung von Sach- und Sprachunterricht hervor. Jeder Begriff, der entwickelt wird, solle auch mit seinem Namen versehen werden, damit er so haltbar und brauchbar werde (a. a. O. S. 27).

Es leuchtet ein, daß ein solches Verfahren nicht nur im Elementarunterrichte seine rechte Stelle findet, daß vielmehr zu wünschen ist, es möge auf allen Klassenstufen und in allen Schulgattungen sich einbürgern; denn damit wäre die Wortkunde wenigstens im Prinzip gesichert.

Hat ein Kind in der untersten Klasse der Volksschule mit

[1]) Z. f. d. d. U. 1897, S. 794.
[2]) G. Berger: Zur Bildung der Sprachfertigkeit in d. Volksschule, S. 24 ff.

der Form den Inhalt immer ergriffen, so ist es reif für die Behandlung einzelner Kapitel aus dem Gebiete der Wortkunde in den nachfolgenden Klassen. Am frühesten kommen wohl Wortbildung und Wortbedeutung in Betracht, die man denn auch im Sinne Hildebrands zu gestalten gesucht hat.[1]) Eine Arbeit zu einer Preisbewerbung[2]) legt beider Wichtigkeit dar. Davon ausgehend, daß die Brüder Grimm in der Vorrede zu ihrem Wörterbuche wünschten, die Ergebnisse der deutschen Sprachforschung möchten dem deutschen Volke zugängig gemacht werden, daß trotzdem zwischen Gelehrten und Volk eine tiefe Kluft gähnt, daß aber um so größerer Dank den Männern gebührt, die es von neuem unternommen, die Brücke von sich herüber zu der Nation zu schlagen, daß als Erster und Oberster unter ihnen R. Hildebrand zu nennen sei, davon ausgehend, stellt der Preisbewerber die Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre als das Vehikel hin, auf dem die Fahrt von der Unterwelt der ungelehrten Menge nach dem Olymp der gelehrten Aristokratie möglich sei (a. a. O. S. 393), denn 1. verhelfe die Kenntnis der Wortbildung und Wortbedeutung zu einem größeren Verständnis abstrakter Beziehungen (a. a. O. S. 394), 2. biete sie vortreffliche Anknüpfungspunkte für kulturgeschichtliche Betrachtungen (a. a. O. S. 395), 3. empfange ihre Behandlung mancherlei sprachgeschichtlichen Aufschluß aus der Mundart, wecke dadurch das Interesse an dieser und lehre sie schätzen als ein Mittel zur Belebung und Vertiefung des Sprachunterrichts (a. a. O.), 4. gehe von ihr eine wesentliche Förderung des Verständnisses für die dichterische und insbesondere biblische Sprache aus (a. a. O. S. 402), 5. leiste sie auch der Stilbildung große Dienste, indem sie der Prüfstein und Wertmesser für die Reinheit und Wahrheit des Ausdrucks werden könne (a. a. O. S. 403). Voraussetzung aber sei, daß jedes Wort stets im engsten Zusammenhange mit dem Inhalte, mit der Sache wahrgenommen, begriffen, gefühlt werde. Das jedoch ist nur in dem Augenblick möglich, in dem die Sache mit der größten Schärfe und Deutlichkeit vor dem geistigen oder leiblichen Auge steht. Die Sprachstunde indessen vermag solche Augenblicke nicht wie auf Kommando herzuzaubern; sie verläßt sich daher auf den Teil des Unterrichts, der sich zu allererst und ausführlich mit den Sachen befaßt, eben auf den Sachunterricht. Hier liegt das eigentliche Feld für die Bekämpfung der Phrase, hier kann jener Bildervorrat, den das

[1]) R. Dietrich ist der Erste gewesen, der die Anregung zur Pflege von Wortbildung und Wortbedeutung in der Volksschule gab, nämlich in Form von Wortgeschichten: vgl. Deutsche Schulpraxis 1882: Lektionen für das letzte Schuljahr v. R. Dietrich! Die „Deutschen Blätter f. erziehenden Unterricht" brachten 1888 Nr. 4 den Begriff „können" in sprachlicher Entwickelung.

[2]) Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1894, S. 393ff.

Kind als totes Kapital in sich herumträgt, in das Leben gerufen und in Bewegung gebracht werden (a. a. O. S. 403). Also auch hier wird die Notwendigkeit der Verbindung von Sprach- und Sachunterricht in den Vordergrund geschoben. Der deutsche Unterricht soll eben Sachunterricht sein, soll sich auf Anschauungen gründen. Die Zusammenfassungen in Wortbildung und Wortbedeutung aber werden stets Wortfamilien und Sachgruppen sein müssen. Der Begriff „Wortfamilie" ist alt und klar; der Begriff „Sachgruppe" dagegen jung. Der Preisbewerber versteht darunter richtig, wie er an Beispielen beweist (a. a. O. S. 403, 413), die Zusammenfassungen und Erklärungen der einem bestimmten Gedankenkreise ursprünglich allein eigenen charakteristischen Bezeichnungen.

Ganz in demselben Sinne hat E. Wilke Wortbildung und Wortbedeutung unter dem Titel „Wortkunde", der also für ihn viel enger als für uns ist, behandelt.[1]) Seine Ausführungen, die sich auf Hildebrand berufen, bieten dennoch einen neuen Zug des Gegenstandes. Sie erwägen die Bedeutung einer weit- und tiefgehenden Wortkenntnis des Lehrers. Ein solcher Schatz lasse in ihm ein feines Gefühl entstehen, das stets merkt, ob das Kind seine Worte versteht oder nicht; das ihn vor dem Irrtum schützt, ohne weiteres bei diesem Wortkenntnis und Wortverständnis vorauszusetzen, wo beides sich doch nicht findet; das ihn bewahre, nur totes Wortwissen und Maulbrauchen im Schüler groß zu ziehen; mit einem Worte, das nach Wahrhaftigkeit auf seiten des Lehrers wie des Zöglings strebe. Da aber die Wahrheit eines Wortes erst in das rechte Licht tritt im Kreise seiner Verwandten, so leuchtet auch von hier aus gesehen die Notwendigkeit, Wort- und Sachfamilien zu bilden, wohl ein. Bei dieser Arbeit kommt jener Schatz dem Lehrer des Deutschen in einer zweiten Beziehung sehr zu statten.[2])

Trat man in dieser Weise auf theoretischem Wege der Wortbildung und Wortbedeutung nahe, so wurden beide auch bald Gegenstand praktischer Arbeiten, die mehr oder weniger von prinzipiellen Erörterungen begleitet sind. Schon die Wortfamilien und Sachgruppen, die der Preisbewerber sowohl wie Wilke geben, dann eine Arbeit A. Richters[3]) und A. Hollenbergs,[4]) bedeuten

[1]) Pädagog. Zeitung 1893, Nr. 24.

[2]) Wilke gibt a. a. O. als Beispiel für die Wortfamilie die Gruppen: binden, tragen (a. a. O. S. 194, 206), ziehen (a. a. O. S. 228), fahren (a. a. O. S. 230); als Beispiel für die Sachgruppe die Ausdrücke des Seewesens (a. a. O. S. 213), des Jagdlebens (a. a. O. S. 212), des Kirchentums (a. a. O. S. 214).

[3]) Praktischer Schulmann 1894, Heft 1.

[4]) Evangelisches Schulblatt 1894, S. 458 u. 1897 Nr. 12: Hier werden alle vom menschlichen Körper und seinen Teilen hergenommenen Bezeichnungen

Schritte in dieser Richtung. E. Hähnel und R. Patzig haben in einer abgeschlossenen Arbeit die erste wirkliche Handreichung getan.[1] Sie sagen selbst in dem Vorwort zum Lehrerheft, daß sie zum ersten Male die Forderungen Hildebrands[2] und A. Richters[3] für die Volksschule praktisch durchführen wollen, indem sie die Wortbildung und Wortbedeutung besonders beachten. Das Werkchen zeichnet sich aus durch eine Fülle von Stoff an Wortfamilien, bildlichen und sinnverwandten Ausdrücken, altertümlichen Formen, Redensarten, Übertreibungen im Ausdrucke, Wortpaaren u. s. f. Schade nur, daß für die ältere Auflage durchaus und für die jüngste zum Teil die modernen Hilfsmittel, die uns die Sprachforschung geschenkt hat, nicht benützt worden sind.

Frei von diesem Mangel ist die „Deutsche Wortkunde" von E. Wilke.[4]) Er handelt darin 1. von dem Werden und den Veränderungen des Wortes im allgemeinen, 2. von den Wortgeschichten als Stoffen zu sprachlichen Denkübungen. Hier werden Wörter betrachtet, die da betreffen a) den menschlichen Körper, b) Haus und Familie, c) Nahrung und Kleidung, d) Seele und Geist, e) Religion und Unterricht, f) die Zeit, g) menschliche Beschäftigungen, h) altes Germanentum und Ritterwesen, i) Heerwesen, k) Königstum und Rechtswesen, l) die Natur, m) Familien- und Ortsnamen. Innerhalb dieser Gebiete wird vor allem der Bedeutungswandel der Wörter verfolgt, weil in der Geschichte der Wortbedeutungen sich die ganze Geschichte der Kultur und ihrer Erzeugnisse reflektiere.[5]) Der Gedanke der Wortkunde durchzieht auch die „Deutsche Sprachschule" von Wilke.

Es ist in der Tat ein fruchtbarer Gedanke. Selbst die Schule Herbarts, sagen wir besser Zillers, die, wie uns schon einmal begegnet ist, gelegentlich und geflissentlich die Bestrebungen Hildebrands und seiner Schule ignoriert, hat sich ihm nicht verschließen können. Von Sallwürk zwar nennt den in Rede stehenden Teil des deutschen Unterrichts Idiomatik;[6]) der Sache nach aber meint

---

zusammengestellt und zwar so, daß zu jedem Wort, das einen Teil des menschlichen Körpers nennt, seine Zusammensetzungen und Ableitungen hinzugefügt und auf diese Art Sach- und Wortfamilien verbunden und diese jenen untergeordnet werden.

[1]) E. Hähnel u. R. Patzig: Zur Wortbildung u. Wortbedeutung im deutschen Sprachunterr. Breslau 1898[3]. Sprachschule in konzentrischen Kreisen: 6 Schüler- u. 1 Lehrerheft. Leipzig 1892.

[2]) V. d. Spr.

[3]) Ziel, Umfang u. Form des grammat. Unterr.

[4]) E. Wilke: Deutsche Wortkunde. Leipzig 1893[1], 1902[2]: Wilke hat das ältere „Onomatik" mit „Wortkunde" übersetzt.

[5]) W. Wundt: Logik II[2], S. 353.

[6]) V. Sallwürk: Die formalen Aufgaben des Unterrichts. Langensalza 1895.

er dasselbe wie der Hildebrandschüler. Dieser Unterricht bringe zusammen, was man von den Dingen sagt, während der Sachunterricht das nebeneinander stelle, was man von den Dingen wahrnimmt (a. a. O. S. 26). Ausführlicher läßt sich Friedrich Francke hören.[1]) Er bezeichnet den Gegenstand mit dem ältern Ausdruck Onomatik und hält die ganze Idee für alt; denn schon Comenius wie Pestalozzi hätten diese gehabt, Mager habe sie weiter ausgeführt, und Dörpfeld sei der eigentliche Begründer der Onomatik. Allerdings räumt er der Schule Hildebrands das Verdienst ein, ihr einen breitern Raum im Schulunterrichte verschafft zu haben, aber eine „neue Pädagogik“ will er darin nicht erkennen (a. a. O. S. 125).[2])

Nach Francke handelt es sich in der Onomatik um die Belehrung, die im Worte selbst steckt, und dies treffe zugleich den Kern der Theorie Hildebrands, soweit sie hier in Frage komme.[3]) Diese Belehrung mache nur einen Teil des Sprachunterrichts aus und sei stets eine safttreibende Wurzel der allgemeinen wie der besondern Sprachbildung. Die Beispiele, die Francke vorträgt, sind aus seinem „Schulwörterbuch“ (1892) genommen und liegen hart an der Grenze des in der Volksschule Möglichen. Sein ganzer Aufsatz beweist, daß er auf seinen Meister schwört. Er ist verlegen, wenn er die Onomatik in das System des Unterrichts einreihen soll (a. a. O. S. 134); und übrigens ist sie ja nur von Hildebrand so energisch betont worden, der ihm nichts anderes über den deutschen Unterricht gesagt hat, als Ziller und Dörpfeld schon längst klar gelegt hatten. So fehlt ihm das rechte Verständnis für das Was und Wie der Wortkunde im engern Sinne.

Nicht so sehr als in den Dienst der Volksschule ist sie in den Dienst der höhern Schule gestellt worden. F. L. Beit hat den Wortschatz des Nibelungen- und Gudrunliedes in Hinsicht auf Bedeutungswandel und Wortverlust dargestellt.[4]) Im Anschluß an Kulturbilder, die er auf Grund der beiden Dichtungen entwirft (a. a. O. S. 349; 362/63; 363/64; 371 ff.), geht er die Geschichte von Schlagworten wie herre, frouwe, kneht durch. Natürlich denkt er sich solche Übungen in die Lektüre eingestreut, wie überhaupt sich die Wortkunde immer an ein besonderes Fach anzuschließen hat, weil sie überall die Ausdrucksfähigkeit steigern soll.[5])

Losgelöst von der Wortkunde — den Ausdruck wie bisher im Sinne Wilkes, d. h., in dem von Wortbildung und Wortbedeutung

[1]) Encyklopäd. Handbuch d. Pädag. v. W. Rein Bd. V.
[2]) Vgl. Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1887 Nr. 41 zu dem „Neue Pädagogik“!
[3]) Encyklopäd. Handbuch der Pädagog. Bd. V, S. 129.
[4]) Leipziger Lehrerzeitung 1896/97.
[5]) G. Berger: Zur Bildung der Sprachfertigkeit, S. 42.

genommen — ist der Bildergehalt der deutschen Sprache Stoff des Schulunterrichts geworden. J. Bucher schrieb 1891 einen Artikel über ihn und dessen Verwendung im Unterrichte.[1]) Er scheint, das geht aus seinen Worten hervor, mit Denkübungen über solche und ähnliche Dinge gute Erfahrungen gemacht zu haben. Mitten in die Erfahrung hinein führt uns C. J. Krumbach an der Hand ausgeführter Lektionen über Sprachbilder.[2]) Er mißt diesen Übungen große Bedeutung bei, denn gute Bilder wirken zweimal, einmal durch ihren konkreten, das andere Mal durch ihren abstrakten Inhalt; indem der sinnliche Hintergrund der Wörter aufgedeckt wird, und man zeigt, wie sich ihr sprachliches Verhältnis mit der Zeit gestaltet hat, erzeugt man eben ein doppeltes Bild und sagt etwas Gutes zweimal und stellt es vor die Seele (a. a. O. S. 153).

Nahe verwandt sind den Bildern die Redensarten, wenn sie nicht gar mit ihnen identisch sind. Wustmann hat in dieser Hinsicht für den Lehrer des Deutschen in jeder Schule ein gutes Hilfsmittel geschaffen, indem er Wilh. Borchards Sammlung „Sprichwörtliche Redensarten im deutschen Volksmunde" in gänzlicher Neubearbeitung herausgab.[3])) Ebenso hat A. Richter eine ganze Reihe von Redensarten sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert.[4]) Die Zahl ließe sich leicht vermehren, und manche Ausführung bedarf einer Ergänzung oder der Berichtigung, wenn sie den neueren Forschungen gerecht werden will. Übrigens ist es ein glücklicher Gedanke dieses Schulmannes gewesen, in der Kindergartenlaube[5]) unter die Erzählungen kleine in hübschem, dem jugendlichen Alter angemessenem Stile abgefaßte Abschnitte über „Allerlei von unserer Muttersprache" einzustreuen.[6])

In mehr theoretischer Hinsicht setzt sich Karl Müller mit der Verwertung der Redensarten im Unterricht auseinander.[7]) Der Umstand, daß wir alle die Bilder nicht mehr sehen, die den einfachsten Wendungen zugrunde liegen, daß die Poesie in der Sprache verblaßt ist, nötige uns, die Redensarten zum Gegenstand der Besprechung zu machen (a. a. O. S. 90). Das Volk der

---

[1]) Schweizer Lehrerzeitung 1891, Nr. 28, 29: vgl. Schweiz. Familienwochenblatt 1890!

[2]) Z. f. d. d. U. 1894, Ergänzungsheft, S. 152 ff.

[3]) G. Wustmann: Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmunde.

[4]) A. Richter: Deutsche Redensarten.

[5]) Kindergartenlaube. Farbig illustrierte Zeitschrift z. Unterhaltung u. Belehrung d. Jugend.

[6]) Lohmeyer brachte „Deutsche Jugend" 1888, Okt. u. Nov. die Wortgeschichten von „Kaufmann" u. „Krämer".

[7]) Z. f. d. d. U. 1891, S. 88 ff., 145 ff.

Dichter und Denker müsse wieder mit dem äußern Auge sehen, mit dem innern anschauen und begreifen lernen. Trotz alles Anschauungsunterrichts habe das begriffliche Wissen noch immer den Vorrang vor der frischen, lebendigen Anschauung, sogar meist in sprachlichen Dingen. Eine Änderung hierin sei Hildebrand zu verdanken, der den Weg zur rechten Anschauung als den über die sinnige Betrachtung von Redensarten gehenden zeigte. An ihnen lasse sich wie an keinem andern Gegenstande der Satz „rerum et verborum parallela cognitio profundum illud methodi mysterium est",[1]) der erste Hauptsatz des Buches „Vom deutschen Sprachunterricht" in seiner Wahrheit erweisen. Freilich etwa in den Deutschstunden lange Vorträge darüber zu halten, davon könne keine Rede sein.[2])

Müller begreift unter die Redensarten auch die Sprichwörter mit ein. Es sind, so könnte man sagen, versteinerte Redensarten, die noch eine deutliche, vernehmbare Sprache reden und aus vergangenen Zeiten erzählen. Die Schüler sollen auch sie verstehen lernen. G. Gesell hat, nachdem schon A. Richter [3]) dem Gedanken Hildebrands nachgegangen war, darauf hingewiesen, daß das Sprichwort in die Schule gehört, ja, daß ihm bei der Erziehung und dem Unterrichte unserer Kinder ein Ehrenplatz gebührt, weil es ein treuer Spiegel der Gesinnung und Gesittung unserer Altvordern, deutschnationalen Betens und Arbeitens, deutschen Denkens, Fühlens und Wollens, deutschen Liebens und Hassens ist.[4]) Als Aufsatzthema verwandt, dient es dem Sprachgeist und dem Sprachlehrer wie der Sprachform und Sprachentwicklung, verknüpft das Vergangene der Volksgeschichte mit der Gegenwart derselben und bereitet das Kommende der Kultur und Sitte unserer Nation vor (a. a. O. S. 176).

Richard Freitag[5]) hat einen Teil der Sprichwörter gesammelt und für die Schule bearbeitet, nämlich die geschichtlich-geographischen Sprichwörter Sachsens, und damit vereint geflügelte Worte dieses Charakters. Die Sammlung unternahm er, wie er im Vorwort bemerkt, weil Lehrer und Erzieher wiederholt auf den unterrichtlichen Wert solcher dichterischer Erzeugnisse und mit Nachdruck hingewiesen hätten. Es sei auch klar, daß diese zur lebenswahren Auffassung eines geschichtlich-geographischen Einzelwesens beitragen könnten. Ihre Form lasse sich außerdem leicht dem Gedächtnisse einprägen. Die geflügelten Worte hülfen, eingekleidet in sinnen-

---

[1]) Comenius: Method. nov. praef., p. 24.
[2]) Z. f. d. d. U. 1891, S. 91.
[3]) A. Richter: Der Unterricht in d. Muttersprache, S. 85, 86.
[4]) Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1894.
[5]) Richard Freitag: Sachsens geschichtlich-geographische Sprichwörter usw.

fällige hübsche Geschichtchen, das Knochengerippe der historischen Tatsachen mit warmem Fleisch und Blut umkleiden.

Um mit den Schülern den deutschen Wortschatz verständnisvoll und bewundernd zu betrachten, benützt Ernst Wasserzieher,[1]) der überhaupt für die deutsche Sprache und den deutschen Unterricht ein feines Organ hat,[2]) im Unterrichte die Tautologien. Wörter wie Gold-gülden, Tragbahre, Bibelbuch, Chinarinde bilden den Stoff der Unterhaltung. Er glaubt, es werde sich lohnen, in den obersten Klassen auf dergleichen Dinge zu kommen; denn nicht alle Schüler dürften über sie nachgedacht haben, und vielen von ihnen werde das meiste neu sein. Manches veranlasse man sie selbst zu finden. Ergänzungen in stofflicher Beziehung bringt zu den angeführten Tautologien Heinrich Menges.[3]) Beide Männer berufen sich zwar nicht auf Hildebrand, doch, daß sie unter seiner Anregung stehen, ist unverkennbar.

Alle diese Bestrebungen zielen darauf ab, dem Sprachunterrichte Anschaulichkeit wiederzugeben, immer mit der Form auch den Inhalt die Schüler erfassen zu lassen, mit andern Worten, den Sprachunterricht zunächst als Sachunterricht aufzufassen, eben mit diesem zu verbinden. Das kann in zwangloser Weise geschehen, wie es schon an verschiedenen Stellen angedeutet wurde, oder auch planmäßig vor sich gehen.[4]) Den umfassendsten Versuch, diese Verbindung systematisch zu gestalten, haben Hache und Prüll in ihrem großen Werke unternommen.[5]) Eine Anleitung zum Verständnis ihrer Arbeit gibt uns Prüll in einem Aufsatz über das gleichlautende Thema[6]) und besonders in einem darin auftretenden Beispiele. In der 19. Schulwoche des 6. Schuljahres würden in den verschiedenen Unterrichtsgebieten folgende Stoffe zu bewältigen sein: Kolumbus, Erdkugel, Kompaß, Seesturm von Campe, Schöpfung der Welt, 1. Artikel (a. a. O. S. 226); dazu als Aufsatzthemen: Der Kompaß, oder: Der Aufruhr auf dem Schiff des Kolumbus, oder: Auswanderer am Hafen, oder: Das Heimatdörfchen der Auswanderer; im Anschluß hieran etymologische Betrachtungen einzelner Wörter. Dieses Beispiel möge die Anknüpfung des Sprachunterrichts an den Sachunterricht (Religion, Geschichte, Naturkunde, Geographie) und den notwendigen Zu-

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 606 ff.

[2]) Vgl. Derselbe: Leben u. Weben der Sprache. Arnsberg i. W. 1901 und „Gegenwart" 1893, Nr. 24: Erbgut und Lehngut in unserer Sprache!

[3]) Z. f. d. d. U. 1894, S. 692—96.

[4]) Vgl. Evangel. Schulblatt 1902, Nr. 2—4: Sprach- u. Sachunterricht auf der Unterstufe, von Pade!

[5]) Der gesamte Sprachunterricht in d. Volksschule im Anschluß an den Sachunterricht. Dresden 1895.

[6]) Leipziger Lehrerzeitung 1895/96, S. 225 ff.

sammenschluß der sprachlichen Fächer (Aufsatz, Sprachlehre, Rechtschreibung, Etymologie) illustrieren (a. a. O. S. 225). Die Gründe für solch stramme Konzentration, die angegeben werden (a. a. O. S. 225 ff.), enthalten keine für uns neuen Momente, sondern sind dem Kerne nach der Satz, der Schüler soll mit dem Worte auch den Inhalt erfassen.

Wenn auch zuzugeben ist, daß der deutsche Unterricht, wenn er im Sinne von Hache und Prüll auf den Sachunterricht aufgebaut wird, eine wesentliche Förderung erfährt, weil hinter jedem Wort die lebensfrische Anschauung steht oder mit Leichtigkeit hingestellt werden kann; daß auch der übrige Unterricht dadurch gewinnt, weil von jenem aus manches Licht auf diesen fallen kann, so ist doch die allzustrenge Beziehung der Lehrfächer aufeinander, die übrigens sich auch nicht immer vom Vorwurfe der Äußerlichkeit freihält, zu verwerfen, weil sie Lehrern und Kindern zur Quelle der Langeweile wird, da sie nicht dem Bedürfnis der Abwechslung, diesem wesentlichen Zuge des kindlichen Geistes vor allem, genügend Rechnung trägt.

Weniger systematisch und darum natürlicher denkt sich G. Berger die Verknüpfung von Sach- und Sprachunterricht.[1]) Er will sie im allgemeinen in allen Fächern bei jeder Gelegenheit vollzogen sehen, ohne den Lehrplan dafür verantwortlich zu machen. Wie oft sie versäumt wird, und wie leicht sie herzustellen ist, zeigt er an einem Beispiele (a. a. O.). Dabei macht er auf eine neue Seite der Verbindung aufmerksam. Was von den eigentlichen sprachlichen Bezügen gelte, fordere man auch in Hinsicht auf das Äußere der schriftlichen Darstellung: daß Kinder in allen Lehrstunden zur Schönschrift angehalten werden sollen, erkenne man im allgemeinen an, ebenso nötig aber sei es, sie in allen Gebieten zur orthographischen Richtigkeit und zur richtigen Zeichensetzung anzuhalten (a. a. O.).

Ganz äußerlich hat die Beziehungen zwischen Sach- und Sprachunterricht J. G. Mülder aufgefaßt.[2]) Um nämlich den gesamten grammatischen Stoff zu behandeln, legt er der Besprechung Sprachstücke zugrunde, die ihrem Inhalte nach ein Kapitel aus der deutschen Kulturgeschichte wiedergeben, nach Seite der Form aber stets eine grammatische oder syntaktische Erscheinung häufen. Solche zurechtgeschnittene Sprachstücke kommen uns als unerträglich gekünstelt, unnatürlich trocken und undeutsch vor; sie können sich die Sympathie der Kinder nicht erwerben. Dazu kommt der Hauptfehler der ganzen Anlage: der Inhalt des Sprachlichen, z. B.

---

[1]) G. Berger: Zur Bildung der Sprachfertigkeit, S. 28.

[2]) J. G. Mülder: Sprech- und Übungsstoffe aus der deutschen Kulturgeschichte.

einzelner Wörter oder Formen, wird so gut wie gar nicht zum Kulturellen, was doch erzählt wird, in Beziehung gesetzt oder aus ihm abgeleitet, wozu es doch ursprünglich verwendet gedacht war. Das Büchlein ist ein Beweis dafür, daß nicht jeder Hildebrand zu verstehen vermag.

Im vorteilhaftesten Gegensatz zu Mülder steht Rudolf Schubert, der die feinsinnigste Art, Sprach- und Sachunterricht zu verbinden, darstellt. Sein „Deutschunterricht“[1]) in den letzten Auflagen, besonders was die dritte Abteilung betrifft, gehört zum Besten, was die Schule Hildebrands aufzuweisen hat.[2]) Zugleich bedeutet er in der Neubearbeitung eine fruchtbare Verschmelzung zweier pädagogischer Richtungen: Herbart und Hildebrand haben sich hier die Hand gereicht. Es ist der angelehnte Sprachunterricht, der uns in dem dritten Teil seines Buches in seiner praktischen Ausgestaltung vorgeführt wird. Otto Schulze hat den Terminus zum ersten Male gebraucht in seinen „Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprache“.[3]) Schubert selbst hat seine Form des deutschen Unterrichts mit diesem Namen belegt. Sie ist ihm eine neue Methode und deren Bahnbrecher Rudolf Hildebrand.[4]) Aber er will nicht wie die meisten Urheber derartiger Handreichungen die Forschungen der vergleichenden Sprachwissenschaft popularisieren, weil das, was den Gelehrten interessiert, noch lange nicht dem Kinde wertvoll erscheint, sondern er macht den Versuch, Materialien, welche der Alltäglichkeit angehören, darzubieten, um an ihnen das Walten der Sprachgesetze zu veranschaulichen, um die Kinder in den Stand zu setzen, daß sie verschwommene Bilder, vermengte Redensarten, nichtssagende Verallgemeinerungen, pathetischen Wortschwall, unnatürliche Übertreibungen, aufgeputzte Halbwahrheiten und triviale Wendungen aus unserer Umgangssprache hinausweisen und von ihr fernhalten (a. a. O. S. 15). Es wird dazu Stoff aus der nächsten Umgebung des Kindes genommen, um so im Sprachunterricht die Kluft, welche die Stoffülle des Lehrplans zwischen dem Gedankengebiete der Schulstunde und demjenigen der alltäglichen Erfahrung schuf, zu überbrücken und in den Lektionen für Deutsch

---

[1]) Er nennt sich in den früheren Auflagen seines Werkes „Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Schulen“ (1. Abt. 1897², 2. Abt. 1900², 3. Abt.: Wortkunde im Anschluß an den Sachunterricht. Materialien zu einer elementaren Onomatik u. Phraseologie 1898¹, 1901²) Gustav Rudolph.

[2]) Ein Erzieher sagt: Literar. Beilage z. Pädag. Zeitung 7. Dez. 1899: „Am liebsten sähe ich Rudolphs „Deutschunterricht“ neben der Schrift des Meisters Hildebrand auf dem Schreibtisch jedes Lehrers, mindestens in jeder Bibliothek.“

[3]) Neue Bahnen 1895, 5. Heft, S. 230/31.

[4]) Gust. Rudolph: Der Deutschunterricht. 3. Abt.¹, S. 17.

eine Heimatkunde höherer Art zu schaffen (a. a. O. S. 24). Die Vorbereitungen darauf müssen bereits auf der Unterstufe im Anschluß an die geographische Heimatskunde getroffen werden (a. a. O. S. 25).

Schubert geht seinen eigenen Weg. Während alle Vertreter der Wortkunde von dem Sprachlichen aus zur Sache fortschreiten, beginnt er umgekehrt bei der Sache und kommt dann zum Wort, zur Wendung, zur Redensart, zum Sprichwort usw. Darum nennt er sein Verfahren das progressive Gegenbild zum regressiven angelehnten Sprachunterricht (a. a. O. S. 28). Beide allerdings, wünscht er, sollen sich ergänzen. In der eben beschriebenen Weise behandelt er Objekte der Geographie, der Menschen- und Gesellschaftskunde, dort etwa den Berg, hier Tätigkeiten wie gehen, sitzen, liegen, schneiden. Diese Art Wortkunde spricht es deutlich aus: der Sprachunterricht soll nicht Fach bleiben, sondern sich zum Prinzip entwickeln;[1]) nur dann wird er in formaler wie materialer Beziehung einen intellektuellen, ästhetischen und ethischen Wert haben (a. a. O. S. 20).

In dieser Überzeugung zieht Schubert mit gutem Grunde und Glück eigentlich als Erster gegen die plumpe Art ins Feld, wie man Wortkunde in den sogenannten Sprachschulen, z. B. in der von Baron, Schindler, Junghanns oder in der von Haupt und Hesse oder in der von Friedrich Francke u. i. a. — die von Hähnel und Patzig und die von Wilke sind hier ausgenommen — zu treiben sich bemüht. Während Hildebrand eine Beobachtungs- und Gewöhnungsschule gepredigt hatte, zerrten sie die neuen Grundsätze für die ältere Lernschule zurecht; hatte Hildebrand für die richtige Sprachschulung so manche Lanze gebrochen, so schuf man nun Sprachschulen (a. a. O. S. 7).[2]) Sie sind eine ungeschickte Nachahmung; denn in ihnen liegen fein artig die bildlichen Ausdrücke, Redensarten, die Übertreibungen und Personifikationen, Wort- und Reimpaare u. dgl. in gesonderten Fächern nebeneinander. Der Schüler hat gar nicht notwendig zu beobachten und zu denken. Er fühlt gar nicht, daß alles, was ihn schwarz auf Weiß anstarrt, lebt und zwar in Kopf und Mund seines Volkes und seiner Umgebung, hält es vielmehr für ein Stück papierner Weisheit mehr, ihm zur Einprägung und zum Vortrag aufgezwungen. Es sind nur gepreßte, verwelkte Blätter, verblaßte Blüten.[3]) Es muß im Gegenteil ein Buch angelegt werden für die Sammlung solcher Dinge. Anfangs führt es der Lehrer, der es mit den Kindern dem folgenden Deutschlehrer

[1]) Gust. Rudolph: Der Deutschunterricht, 1. Abt., S. 7.
[2]) Vgl. Deutsche Schulpraxis 1892, Nr. 29, 50, 51!
[3]) Gust. Rudolph: Der Deutschunterricht, 1. Abt., S. 8.

übergibt, später tun es die Schüler selbst. Die ganze Materie wird im Laufe der Zeit nach Oberbegriffen, Rubriken geordnet. Nur so kommt die Selbsttätigkeit der Schüler, die wie überall besonders in der Wortkunde die conditio sine qua non alles Gedeihens ist, recht zur Geltung. Die Sprachschulen hemmen sie oder machen sie unmöglich. Darum schon sind sie, wir stimmen Schubert hierin zu, als ein trauriges Gemächte zu verwerfen. Aber noch aus einem andern Grunde erscheinen sie wertlos, ja gefährlich, und das gilt für alle, auch die besten, die wir oben ausnahmen. Sie alle vermögen auch die Selbsttätigkeit des Lehrers zu lähmen und seine Beobachtungsgabe für die Wirklichkeit abzustumpfen. Er soll nicht an so zweifelhafte sekundäre seichte Quellen gehen, sondern aus dem tiefen Born des Sprachlebens und der vergleichenden Sprachwissenschaft schöpfen. Die Sprachschulen stehen in schreiendem Gegensatze zu dem, was wir Wortkunde nennen und worauf sie abzielt.[1])

Einen besondern Zweig der Wortkunde stellt die Kunde der Fremdwörter dar. Obwohl Hildebrand ihre Behandlung eingehend gewürdigt hat — es gibt keinen Gelehrten, der vom national-pädagogischen Standpunkt aus etwas nur annähernd Ähnliches geschrieben hätte —, so einzeln und verstreut macht sich sein Einfluß gerade auf diesem Gebiete bemerkbar. Es ist ja richtig, daß viele Arbeiten, die vorhin genannt worden sind, die Fremdwörterfrage mehr oder weniger streifen, einzelne Fremdwörter in der gewünschten Weise betrachten, aber Arbeiten, die im besondern diesen Gästen der deutschen Sprache gewidmet wären, gibt es wenig, wenn wir von den Bestrebungen des Allg. Deutschen Sprachvereins absehen, der, wie wir oben bemerkten, zum guten Teil unter Hildebrands Mitwirkung das geworden ist, was er ist. Der Grund für diese merkwürdige Erscheinung liegt darin, daß einerseits der Gebrauch von Fremdwörtern, ohne ihre Herkunft, ihren Wert, ihre Bedeutung zu überdenken, dem Deutschen zur zweiten Natur geworden ist durch die lange Tradition, daß anderseits eine ideale sprachwissenschaftliche Bildung, die nicht einmal alle Philologen aufzuweisen haben, dazu gehört, um eine Kunde der Fremdwörter für die Schule zu schreiben.

Trotzdem fehlt es nicht ganz an Belegen dafür, wie man auch hier Hildebrands Spuren folgte. Lyon ist einer, der in ihnen wandelt. Er weist besonders auf die Schädigung der sprachlichen Klarheit und Schönheit hin, die unlogische Wiederholungen des Gesagten im Gefolge haben, zu denen der Gebrauch von Fremdwörtern nicht allein den sprachlich Gebildeten, sondern auch den

---

[1]) Vgl. Evangel. Schulblatt 1902, Nr. 2, 3, 4: Die Sprachschule von Th. Franke!

Sprachgelehrten von Fach verführe,[1]) sodann auf die Verletzung des schönen Rhythmus unserer Muttersprache durch eben dieses Übel; denn oftmals kämpfe die französische Betonung eines Wortes mit der lateinischen, die deutsche mit der lateinischen, französischen, wohl auch griechischen. Endlich werde durch die Fremdwörter auch die sinnliche Kraft unserer Sprache geradezu vernichtet, und dieser Schade sei der allerschwerste; denn er greift in das innerste Leben derselben ein, in die geheime Werkstatt des Dichtergeistes sogar.

Unter dem Gesichtswinkel der Schönheit läßt sich Hille über das Fremdwort hören. Indem er nämlich „über die Pflege des Schönen in der Schule" spricht, berührt er in überzeugender Weise die Sprachreinigung.[2]) Mit einer einzigen Bemerkung kommt Karl Müller, der in einem Aufsatze[3]) in rein wissenschaftlicher Weise auf das Wesen, den Ursprung, Umfang und Grad des Bedeutungswandels der Worte im allgemeinen eingeht, auf die Fremdwörter zu sprechen. Sache der Schule sei es, der Jugend den Keim zur Achtung für den Adel der Muttersprache einzupflanzen und dahin zu wirken, daß im Bewußtsein unseres Volkes das Fremdwort mehr und mehr das Wort werde, dessen man entbehren kann, ja, dessen man sich schämt.

Ausführlicher haben das Verhältnis von Fremdwort und Schule A. Koch[4]) und Richard Wiener[5]) untersucht, ohne indessen neue wesentliche Seiten der Sache herauszukehren. Hier liegt demnach ein Gebiet vor, das vom Geiste Hildebrands noch mehr als bisher befruchtet werden muß.

Kapitel IV.

Der Unterricht in der Sprachlehre und Rechtschreibung unter dem Einflusse Hildebrands.

Mit der Ausgestaltung der Wortkunde hängt unmittelbar die Umgestaltung des grammatischen Unterrichts zusammen. Wo jene an Raum gewinnt, muß dieser an Ausdehnung einbüßen; wenn jene den deutschen Unterricht allenthalben durchdringt, wird dieser seine beherrschende Stellung aufgeben. Die Sprachlehre kann dann nicht mehr losgelöst von allen andern Fächern des Lehrplans und Zweigen des deutschen Unterrichts als System, als Selbst-

[1]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 230—48.
[2]) Abhandlung zum Jahresbericht des Königl. Gymnasiums z. Dresden-Neustadt 1902.
[3]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 332.
[4]) A. Koch: Die Schule u. das Fremdwort. Essen 1890.
[5]) Zeitschrift d. Allg. Deutsch. Sprachvereins 1901, S. 1 ff.

zweck auftreten. Dieser Gedanke Hildebrands ist vielleicht am tiefsten in die Schule, in erster Linie in die Volksschule eingedrungen. Was die höhere Schule anlangt, so liegen in theoretischer Beziehung nur schüchterne Andeutungen vor. So will J. Lattmann,[1]) obwohl er dagegen ist, den deutschen grammatischen Unterricht an den lateinischen oder ans Lesebuch anzuschließen, wenigstens für die Unterstufe nichts von einem systematischen Betrieb wissen. In zwanglosen Gesprächen mit den Schülern sollen hier die Hauptbegriffe der Sprachlehre aufgefunden und feste Gesetze entwickelt werden. Freilich den Standpunkt, alle grammatischen Kenntnisse auf „Jagden durch ein Lesestück" zu erwerben, den er auch in einem seiner Werkchen[2]) vertritt, kann man sehr verschieden deuten.

Auf breiterer Hildebrandscher Grundlage steht Völcker.[3]) Wenn er das in seinen Grundanschauungen beweist, die er von Wert und Ziel des deutschen Unterrichts und der Lehrweise an höhern Schulen hat,[4]) so noch mehr dort, wo er für die rechte Vermittlung der grammatischen Grundbegriffe die volle Ausgestaltung des deutschen Unterrichts als Sach- und Sprachunterrichtes mit steter Beziehung auf sittliche, ästhetische, politische und soziale Begriffe der Gegenwart und mit großer Stundenzahl fordert.

Entschiedener ist man in der Volksschule Hildebrand gefolgt.[5]) An erster Stelle ist da A. Richter zu nennen, der übrigens hier eine eigentümliche Stellung zu ihm einnimmt. Seine einschlägige Schrift[6]) erschien zum ersten Mal im Jahre 1866, also vor und unabhängig von Hildebrands grundlegendem Buche und doch dessen Bestrebungen teilend. Trotzdem zählt er zu Hildebrands Schule, denn in der 2. Auflage beruft er sich auf diesen. Die Hauptforderung, die da an den grammatischen Unterricht gestellt wird, ist die, er solle neben der Befähigung zum richtigen Gebrauch der Muttersprache auch und vor allem Sprachverständnis anbahnen,[7]) allgemeine Gesetzmäßigkeit der Muttersprache und ihre geschichtliche Entwicklung, wenn auch nicht so ins einzelne gehend, wie sie der gelehrte Forscher besitzt, so doch überall auf Anschauung gegründet aufzeigen. Um sie zu erfüllen, wird er die

---

[1]) J. Lattmann: Die Verirrungen des deutschen u. latein. Elementarunterr. Göttingen 1892; vgl. Z. f. d. d. U. 1893, S. 202, 213!

[2]) J. Lattmann: Grundzüge der deutschen Grammatik neben Regeln der Interpunktion usw. 1892⁷.

[3]) Völcker: Formal-sprachliche Bildung d. d. Unterr. i. d. Muttersprache, formal-logische Bildung d. d. Unterr. in d. Mathematik. Berlin 1893.

[4]) Z. f. d. d. U. 1894, S. 79.

[5]) Vgl. Repertorium d. Pädagogik 1902, Nr. 4, 5: Entwicklung der Grammatik und des grammatischen Unterrichts, von Hohmann!

[6]) Ziel, Umfang u. Form des grammat. Unterr. 1886¹, 1886² u. vgl. Der Unterricht in d. Muttersprache u. seine nationale Bedeutung, S. 19, 58f.

[7]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 188.

Mundart des Schülers, die volkstümlichen Redensarten, ältere, wohl auch mittelhochdeutsche, dem Schüler unverständliche Sprachformen benützen und so den Schüler tiefer eindringen lassen in den Sinn der Worte, in das Gefüge des Satzes.[1]) Das kann und soll er bei jeder Gelegenheit in allen Unterrichtsfächern.[2]) Eine eigentliche Grammatikstunde, die das Zerstreute sammelt und übersichtlich ordnet, genügt dann für eine Schulwoche vollständig. Bei A. Richter ist so die Grammatik in der Schule eine Zusammenfassung der Gesetze, wie sie die einzelnen Teile der Wortkunde entwickeln, geworden. .

Eine rein praktische Aufgabe stellt Gust. Rudolph[3]) der Grammatik. Diese hat eine planmäßig sich weitende Verbesserung und Veredlung des Sprachgebrauchs herbeizuführen. Darum darf nur das ihren Gegenstand bilden, wogegen die kindliche Sprechweise verstößt oder was ihr abgeht. Die eigene Erfahrung der Schüler also soll, wie K. Koch[4]) auf Hildebrand hinweisend das ausdrückt, der Anknüpfungspunkt aller grammatischen Unterredungen und deren Inhalt nicht mehr trockener Memorierstoff sein. Damit ist von allein alles rein Theoretische aus der Sprachlehre der Volksschule verbannt und der gedruckten Sprachschule das Urteil gesprochen. G. Berger hat das gebührend hervorgehoben.[5]) O. Schulze mahnt insbesondere, auch aller Definitionen sich zu begeben; denn das Kind, das Mark und Pfennige, Äpfel und Birnen und tausend andere Dinge ganz fein unterscheide, ohne daß sie ihm je definiert worden seien, werde durch Anschauung und Gebrauch auch Wortklassen und Wortformen auseinander zu halten wissen.[6])

E. Wilke faßt die wesentlichen dieser Gedanken über Grammatikunterricht in die drei Forderungen zusammen:[7]) a) das grammatische System ist möglichst zu beschränken und zu vereinfachen; b) das Hauptgewicht ist auf die Übung im Richtigsprechen und -schreiben zu legen; c) die Sprachlehre muß stets von der Sprache ausgehen, die das Kind spricht, also auch die Mundart berücksichtigen. Auf diese Weise soll der Unterricht mehr Inhalt bekommen. Daher rührt das Streben nach Sprachganzen.[8]) In

---

1) Vgl. Ziel, Umfang u. Form des grammat. Unterr., S. 35ff.!
2) Vgl. Z. f. d. d. U. 1888, S. 11 Anmerkung!
3) G. Rudolph: Der Deutschunterricht. 1. Abt., S. 20.
4) K. Koch: Kleine Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte S. 13.
5) G. Berger: Zur Bildung der Sprachfertigkeit, S. 42.
6) Neue Bahnen 1895, S. 232.
7) Z. f. d. d. U. 1901, S. 186/87.
8) Als Vertreter solcher Sprachganzen werden genannt: A. Kleinschmidt: Diktierstoffe in Aufsatzform. 4. Aufl. Leipzig 1903; ders.: Deutsche Sprachlehre auf Grundlage von Sprachstücken in Aufsatzform. Leipzig 1889; E. Hesse: Diktate in Aufsatzform, 3 Hefte; ders.: Grammatische Arbeiten in Aufsatzform,

ähnlicher Weise findet man bei Rich. Seyfert die Grundgedanken zusammengestellt.[1]) Nur hat er sie, da sie jungen Lehrern dienen wollen, meist an Beispielen verdeutlicht. Daneben nennt er Hilfsmittel, in denen sie mehr oder minder verwirklicht sind.

Es gibt eine ganze Reihe solcher. Die höhere Schule steht hier der andern nicht nach. Die wichtigsten nur sollen zur Sprache kommen. Für jene bestimmt sind zunächst drei Werke O. Lyons. Es sind dies „Dr. Joh. Christ. Aug. Heyses Deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache, 25. Auflage der Schulgrammatik Heyses", vollständig von ihm umgearbeitet und herausgegeben (Leipzig 1893); sodann: „Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen" (1885) und „Deutsche Grammatik und Geschichte der deutschen Sprache" (Sammlung Göschen Nr. 20). Sie führen den Grundsatz durch, daß gesetzgebende und historische Grammatik „gleichberechtigt nebeneinander stehen müssen, daß daher die gesetzgebende Grammatik gleicher Förderung bedarf, wie die historische"; die Schulgrammatik aber gilt ihnen als eine Art der ersteren. Lyon hat sich ausführlich über diese Ansicht in einem Aufsatze[2]) geäußert und davor gewarnt, zu meinen, daß heute die historische Grammatik ganz an die Stelle der gesetzgebenden getreten sei. So wenig man diese in der Schule systematisch zu betreiben bemüht sein solle, so beharrlich solle man ihr die Stellung neben jener behaupten helfen; nur möge sie sich in der modernen Zeit auf den allgemeinen Sprachgebrauch stützen (a. a. O. S. 32).

Die Werke Lyons haben einem Österreicher, Anton Heinrich, bei der Umarbeitung seiner „Deutschen Grammatik für österreichische Gymnasien" (Bamberg 1886) vor der 10. Auflage des Buches als Wegweiser gedient.[3])

Unter kleineren Werken machten seinerzeit großes Aufsehen und ließen eine ganze Literatur über sich entstehen: „Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen, des Häßlichen" (Leipzig 1891) von Gust. Wustmann. Es mag gewagt erscheinen, dieses seltsame Büchlein in die Schule Hildebrands einzubeziehen. Aber der Titel allein schon weist darauf hin, daß der Verfasser insofern mit Hildebrand übereinstimmt, als er im Unterrichte, sei es im Schul-, sei es

3 Hefte, Dresden 1896; P. Th. Hermann: Diktatstoffe: I. Zur Einübung u. Befestigung der deutschen Rechtschreibung; II. Zur Einübung u. Befestigung der deutschen Satzlehre. 3. u. 2. Auflage 1898 u. 99 Leipzig.

[1]) Richard Seyfert: Schulpraxis. Methodik d. Volksschule. 1900², S. 135 ff.

[2]) Histor. und gesetzgebende Grammatik. Pr. der Annenschule zu Dresden-A. 1890.

[3]) Vgl. Z. f. d. d. U. 1887, S. 86!

im Selbstunterrichte, den Sprachgebrauch in die Betrachtung hereingezogen — ob respektiert, ist eine andere Sache — wissen will. Die lebendige gesprochene Sprache ist auch ihm die Hauptsache. Gilt ihm doch eine gute deutsche Grammatik der lebendigen Sprache als das nächste wichtige Schulbuch, das in Deutschland geschrieben werden muß (a. a. O. Vorwort). Ihres Einflusses wegen, der allerdings sehr zweideutig ist, scheint es geboten, näher auf die Schrift einzugehen. Ursprünglich war sie eine Reihe von Aufsätzen in den „Grenzboten“. Im zweiten derselben[1]) bekennt Wustmann selbst, es gebe schon viele Bücher, die auf Sprachdummheiten aufmerksam gemacht hätten, von denen auch er habe lernen können. Aus dieser Literatur nennt er besonders Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“ — auch das ein Grund, die „Sprachdummheiten“ mit der Marke „Schule Hildebrands“ zu versehen. — Ein Blick in das Werkchen genügt, um festzustellen, daß sein Autor bei Hildebrand in die Schule gegangen ist, zugleich aber auch, um zu erkennen, daß er zu den in ihren Bestrebungen weniger glücklichen Jüngern gehört; denn er hat das Geschichtliche in der Sprachlehre allerdings in hohem Maße betont, aber überschätzt, indem er es zum einzigen Maßstabe der Sprachrichtigkeit machte, und anderseits der lebenden Sprache auch Achtung gezollt, aber sie nicht hinreichend gewürdigt, weil er den Sprachgebrauch und seine nicht minder als die geschichtlichen Gesetze berechtigten Normen als Kriterium der Sprachkorrektheit verwirft. Darum finden wir neben Richtigem viel Fragwürdiges, selbst Falsches, Grundirrtümer und Mißverständnisse, Torheiten und Übertreibungen, Verstöße und Schnitzer in dem Buche.[2]) Trotzdem, vielleicht eben deswegen wurde es mit einer wahren Gier gelesen, ja verschlungen. Das ist zu bedauern; denn wo es Leuten in die Hände fiel, die noch weniger Germanisten waren als Wustmann, mußte es Unheil stiften.

Im besten Sinne hildebrandisch und unmittelbar für den Unterricht eingerichtet sind die Arbeiten von Th. Matthias. Es sind folgende: 1. Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig 1892;[3]) 2. Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig

---

[1]) Grenzboten 1889, Nr. 49, S. 473.

[2]) Z. f. d. d. U. 1892, S. 72, 204; vgl. K. Erbe: Randbemerkungen zu Dr. Wustmanns „Allerhand Sprachdummheiten“. Stuttgart 1892; auch: Karl Menge: Heiteres u. Weiteres aus der Wustmannliteratur: Z. f. d. d. U. 1893, S. 293—355! endlich: Prakt. Schulmann 1894, S. 366 ff., 471 ff.: Hummel: Über Sprachschäden und die Mitwirkung der Schule an ihrer Beseitigung.

[3]) Vgl. darüber: Literarisches Centralblatt 1893 Nr. 32!

1896; 3. Aufsatzsünden: Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte. Leipzig 1897; 4. Katechismus des guten Deutsch. Leipzig 1898; 5. Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. Leipzig 1899, 1902. Diese Werke im einzelnen zu beurteilen, kann hier nicht der Ort sein; aber es gilt von ihnen allen, was Lyon von einem sagt, daß sie nämlich nicht bloß hoch über Wustmanns „Sprachdummheiten" stehen, sondern auch ernst wissenschaftliche Werke wie Andresens „Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit" durch die Lebendigkeit und Genauigkeit ihrer historischen Sprachanschauung überragen.[1])

Das zuletzt genannte Werk leitet hinüber zum Unterricht in der Rechtschreibung. Wie Hildebrand selbst darüber nur aphoristisch sich geäußert hat, so treten auch in seiner Schule charakteristische Bestrebungen in dieser Beziehung nur sporadisch auf. Die Prinzipien der Orthographie, wie das historische und phonetische, die er ja vertritt, sind pädagogischen Einflüssen aus naheliegendem Grunde nicht leicht zugänglich. Es kann sich also in der Schule nur um das Verständnis handeln, das man dem einmal herrschenden Orthographiesystem entgegenbringt, und um die Art, wie man es sich zu eigen macht. Und hierin hat man doch — abgesehen von den deutschen Einheitsbestrebungen, deren oben gedacht worden ist — einiges erreicht. Vor allem wird auf Einheit der Schrift, auf Reinheit und Deutschheit der Sprache auch nach ihrem äußern Gewande Gewicht gelegt.[2]) Die Schule Hildebrands plagt die Schüler nicht mit Rechtschreibungsübungen sinnlos an einzelnen Wörtern, wohl gar einzelnen Buchstaben, sondern schließt solche Übungen an Sprachganze an, d. h., an irgend einen Inhalt und sucht sie durch erwecktes Verständnis für die Verwandtschaft der Wörter zu erleichtern.[3]) Nach dem Satze, daß auf die gesprochene Sprache besonders Wert zu legen sei, arbeiten sie durch eine konsequent gute Aussprache, die natürlich auch ästhetischen und nationalen Zwecken dient, dem Unterricht in der Rechtschreibung vor.[4]) Reifere Schüler aber lassen sie wohl auch einen Blick tun in die Entwicklung dieses Kostüms der Sprache, um sie an der Modewillkür, an den Zufälligkeiten und Mißverständnissen in der Aus-

[1]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 731.
[2]) Th. Matthias: Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung[1], Vorwort.
[3]) Vgl. Z. f. d. d. U. 1901, S. 186/87, wo Methodiker namhaft gemacht werden, die an Sprachganze die Übungen anschließen; vgl. auch: R. Seyfert: Schulpraxis[2], S. 145, 132—35!
[4]) J. Mohr: Unsre Methode der Rechtschreibung. Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung. Flensburg 1891 u. W. Bangert: Die Sprachstoffe für den Unterricht im Sprechen u. in d. Rechtschreibung sowie f. d. grammat. Unterr. a. phonetischer Grundlage.

stattung fühlen zu lassen, wie nebensächlich doch die Schreibung gegenüber dem Inhalte und dessen Wandlungen erscheint.[1])

Aber allgemein anerkannt sind solche Grundsätze noch nicht. Es gibt noch genug Schulfüchse, die in der pedantischsten Weise und engherzigsten Auffassung des Rechtsschreibeunterrichts nicht bloß ihre Stärke, sondern auch das Heil der Schule erblicken. Sie wie die Systemhelden in der Grammatik, die auch noch nicht ausgestorben sind, betrügen die liebe Jugend und sich selbst. Nur die Losung „Mehr Hildebrand" kann beide rechte Bahnen führen.

Kapitel V.

Der Aufsatzunterricht unter dem Einflusse Hildebrands.

Bei Hildebrand sind viele in die Schule gegangen, um seine Ideen über Stil und Aufsatzübungen kennen zu lernen und zu verwerten. So wendete sie Lyon an, als er Dr. Karl Ferdin. Beckers „Deutschen Stil" 1883 herausgab. Er strich darin die nicht unbedeutende Zahl veralteter und allzu kleinlicher Regeln, die das Leben der Sprache in seiner Entfaltung nur hemmen, nicht kräftigen und fördern. Die einseitig philosophischen Bestimmungen ersetzte er durch solche, die mit der geschichtlichen Forschung im Einklange stehen. Das ganze Buch aber läßt er nicht einen gelehrten, sondern einen nationalen Zweck verfolgen; es soll jedem das Wesen und die Schönheit der deutschen Sprache aufdecken und so dazu beitragen, daß unsere Sprache immer hochgeschätzt und heilig gehalten werde.[2]) Als Grundlage der Umarbeitung hat ihm seine Ansicht vom Wesen des deutschen Stils gedient, die im Kerne mit der Hildebrandschen eins ist. Das Grundgesetz heißt für ihn: Die Schönheit des Stils beruht einzig und allein in der vollkommenen Übereinstimmung des Ausdrucks mit der Sache oder mit andern Worten: in seiner Wahrheit.[3])

Zahlreicher als diese kurzen theoretischen Betrachtungen über den sprachlichen Ausdruck selbst finden sich Auseinandersetzungen über die Übungen darin. Ferdin. Schultz teilt mit Hildebrand die Meinung, moralisierende Themata, mit denen man einst Moral

---

[1]) J. Bause: Überblick über d. Entwicklung d. Rechtschreibung. Beilage z. Pr. d. Königl. Gymnasiums z. Meseritz. 1900.

[2]) O. Lyon: Der deutsche Stil von Dr. K. F. Becker 1883, Vorwort, S. IV, V. Ähnliches läßt sich von Dr. Kutzners „Praktischer Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage u. Ausführung deutscher Aufsätze" (Leipzig, Berlin 1901), deren 3. Auflage Lyon besorgt hat, im allgemeinen sagen.

[3]) Z. f. d. d. U. 1889, S. 18ff., S. 22.

pflanzen zu können meinte, seien für die Schule zu verwerfen.[1]) Die Aufsatzübungen möchten vielmehr an Punkten anknüpfen, von denen anzunehmen sei, daß sie die Schüler zum Selbstdenken anregen und ihn reizen, seine eigenen Gedanken heraustreten zu lassen. In diesem Sinn hat Schultz seine „Meditationen" (Breslau 1884, 86, 98) wenigstens in ihren letzten Auflagen geschrieben.[2])

Höher als sie stehen die „Ausführlichen Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für Oberklassen höherer Lehranstalten" (Leipzig 1893) von Karl Menge. Sie gehören zum Besten, was wir überhaupt besitzen.[3])

Karl Wehrmann empfiehlt in einem Aufsatz „Über Stil im Unterrichte und Leben"[4]) als Mittel, die Ausdrucksweise der Schüler zu fördern: öfters Prosa auswendig lernen lassen, oft freie Sprechübungen vornehmen und endlich noch bildlichen Redensarten und Redewendungen in ähnlicher Weise nachgehen, wie es in der Schule Hildebrands an Beispielen gezeigt werde. Gerade dieser letzte Weg sei mehr zu begehen, weil die jungen Leute nur deswegen nicht verstünden, sich genügend klar auszudrücken, weil sie nicht gelernt hätten, klar zu sehen und genau zu beobachten (a. a. O. S. 37).[5])

Solcher und verwandter Schwierigkeiten wegen rückt K. Koch den Anfang der Stilübungen in ein recht hohes Alter hinauf.[6]) Erst, wenn der Grund gesichert ist, wenn der Schüler die äußere Form der Sprache so weit schriftlich beherrscht, daß er ohne erhebliche Hindernisse auch wirklich sagen kann, was er will, erachtet er die Zeit für gekommen, diese Übungen an dem Maßstab der Kunstleistung im engern Sinne zu messen. Freilich nur die Oberklassen des Gymnasiums können jene Bedingungen erfüllen.

Für die Mittelklassen hat uns ein recht praktisches Buch als Anleitung für den Betrieb der in Rede stehenden Übungen Heinrich Leonhard geschenkt.[7]) Es bringt auf wenig Seiten mehr wirklich Brauchbares als sonst ganz dicke Bücher, die sich gewöhnlich im Theoretischen verlieren und dadurch unfruchtbar, ja wertlos werden.[8]) Wesentlich Neues ist darin nicht zu finden, aber die Fingerzeige Hildebrands sind originellerweise befolgt.

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 97; vgl. 1888, S. 238 ff.!
[2]) Z. f. d. d. U. 1888, S. 177 ff.
[3]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 287.
[4]) Z. f. d. d. U. 1892, S. 35 ff.
[5]) Ausführlicher über dieses Thema wie über den deutschen Unterricht überhaupt hat sich Wehrmann in seinem „Lehrplan f. d. Unterr. d. lateinlosen Realschule" ausgesprochen: Pr. der Realschule zu Kreuznach 1897.
[6]) K. Koch: Kleine Beiträge z. deutsch. Sprachgeschichte, S. 24.
[7]) H. Leonhard: Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Bochum 1897.
[8]) Z. f. d. d. U. 1897, S. 346.

Eben das gilt auch von den Bemerkungen R. Buchheims über den deutschen Aufsatz.[1])

Unter den Volksschulmännern, die als Schüler Hildebrands sich um den Stilunterricht Verdienste erworben haben, steht allen voran Friedrich Sachse. Sein Aufsatz „Zum Aufsatz in der Volksschule" beweist das.[2]) Dort sieht er die Aufgabe der Stilübung darin, zuerst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken, alsdann daran die Form zu bilden. Freilich soll der Inhalt nicht eine sprachliche Wiedergabe dessen sein, was das Kind weiß, sondern seines eigenen Geisteslebens, seines Denkens, seines Fühlens, seiner Phantasie und seines Urteils (a. a. O. S. 404). Jeder Aufsatz möchte ein Geistesprodukt, nicht nur eine Reproduktion darstellen. Die Tätigkeit, die er veranlaßt, ist für den kindlichen Geist analog derjenigen, die auf der höchsten Stufe unsere Literatur geschaffen hat. Sachse gründet seine hochgespannte Ansicht von den Stilübungen auf die unwiderleglich feststehende Tatsache, die einem Naturgesetze gleiche: Die Richtung des Geistes, die sich äußern will und sein Innerstes auch sprachlich zu verkörpern sucht, muß in jedem Kinde vorhanden sein und ist der Natur nach auch da, wie das kleine Kind beweist. Darum muß ihm schon im Alter von 7—9 Jahren Mut gemacht werden, seine eigenen Auffassungen schriftlich zur Darstellung zu bringen. Es muß herausfühlen, daß man sich darüber mehr freut, als wenn es die stereotypen Sätze niederschreibt, in denen die Resultate des Unterrichts zusammengefaßt wurden (a. a. O. S. 404).[3])

Da sich die Volksschule nicht an einen gereiften Verstand und ein abstraktes Denken wenden kann, so ist sie auf die Phantasie des Kindes angewiesen, d. h., sie muß ihre Themen so stellen, daß die Phantasie nicht allein tätig sein kann, sondern angeregt wird, tätig sein zu müssen. Die Aufsätze haben dann für die Kinder die Bedeutung schöpferischer Akte oder sollten sie haben. Es dürfe in ihnen gar nicht der Gedanke aufkommen, ihre Arbeiten könnten nur unter mechanischer Anleitung des Lehrers fertiggestellt werden, und ihre eigenen Gedanken seien unwürdig, niedergeschrieben zu werden. Sonst fehlt der Gedanken- und Sprachentwicklung der Schüler eine der wichtigsten naturgemäßen Gelegenheiten, und sie fühlen noch dazu heraus, der gute Schein des Aufsatzes werde höher geachtet als ehrliche Selbsttätigkeit (a. a. O. S. 405).

---

[1]) R. Buchheim: Zum deutschen Unterricht, S. 16ff.
[2]) Leipziger Lehrerzeitung 1893/94, S. 403ff.
[3]) Vgl. Prakt. Schulmann 1886: Die Aufsatzthemen in d. Volksschule von Fr. Sachse, dazu Grundzüge des Lehrplans f. d. mittl. Volksschulen der Stadt Leipzig 1901, S. 9!

Damit jedoch, daß das Kind bei sprachlichen Ausführungen selber tätig sein soll, ist eine andere Bestimmung für die Art der Aufsatzthemen gegeben. Es sieht nur das Engbegrenzte wirklich und bildet sich für alles, was es geistig erfaßt, einen plastischen Hintergrund. Demnach sind die Themen verfehlt, die diesem Gesetze seiner Natur keine Beachtung schenken. Des Lehrers wichtigste Aufgabe bei der Vorbereitung der Aufsätze besteht folglich darin, daß er die Beziehungen, die das Thema zu dem sinnlichen und geistigen Leben des Kindes hat oder haben kann, zum Bewußtsein bringt, daß er dessen Denken und Fühlen und Phantasie rege mache (a. a. O. S. 406). „Der Rhein" z. B. würde rein geographisch behandelt ein ganz unpassendes Thema sein, aber „Was uns eine Burgruine am Rhein erzählt," „Auf dem Dampfschiffe zwischen „Mainz und Koblenz", „Am Niederwalddenkmal" und viele andere anknüpfbare Themen würden Gelegenheit geben, Wissen zu verwerten und doch die eigene Auffassung und Phantasie zur Erscheinung zu bringen; denn nicht auf das, was im Aufsatze produziert wird, nicht auf seine objektive Bedeutung kommt es zunächst an, sondern auf die Tätigkeit, die er veranlaßt, und die Übung, die er bietet.

Solche Gedanken, meint Sachse, sind nicht neu, aber lange Erfahrung hat ihn darauf gebracht und sorgsame Prüfung sie ihm bestätigt. Trotzdem seien sie noch in keiner der vorhandenen Aufsatzsammlungen zu finden, wie überhaupt die Ideen Hildebrands in Rücksicht auf die Volksschule noch nicht verarbeitet, die Konsequenzen seiner Anregungen für ihren Unterricht noch nicht zusammenhängend dargestellt seien (a. a. O. S. 406). Das Kind werde z. B. nie zu dem Gefühl kommen, es schaffe selbst etwas, wenn es Aufsätze liefern müsse nach dem Muster A. Kleinschmidts[1]) wie „Der Wald", oder wenn es Aufsätze fertigen solle, die sich über lange Gedichte wie z. B. die Schillerschen Balladen erstrecken, die soviel des Stoffes bieten, daß selbst erfahrene Schüler ihn in einer fortlaufenden Darstellung nicht bewältigen können, und jeder Versuch, es zu tun, mißlingen muß. Man wähle vielmehr Themen aus ihnen, die eine engbegrenzte, anschauliche Bearbeitung und eigene Vorstellungen zulassen.[2])

Diese Grundsätze hat Sachse auf das 2. und 3., 4. und 5., 6., 7. und 8. Schuljahr angewandt und sie an lehrreichen Beispielen als durchführbar erwiesen (a. a. O. S. 61—64; 207—11).

Die erste Aufsatzsammlung, in der sie zu erkennen sind, ist die von P. Dietel und R. Göhler.[3]) Die Verfasser erklären selbst,

---

[1]) A. Kleinschmidt: Deutsche Stilübungen.
[2]) Leipziger Lehrerzeitung 1894/95, S. 63, 208.
[3]) Aufsatzstoffe f. d. Volksschule in Themen, Skizzen u. ausgef. Arbeiten.

in der Sammlung sei der Versuch gemacht worden, die Ideen Sachses zur Ausführung zu bringen (a. a. O. Vorwort). Allerdings haben sie den Fehler, bloße Wiederholungen lehrplanmäßigen Wissens als Aufsätze anzusehen, nicht ganz vermieden, wie die Überschriften „Helgoland" u. „Die Bodenformen unserer Heimat" andeuten mögen.

Das Individuum des Schülers ganz in den Mittelpunkt des Aufsatzunterrichtes zu stellen, hat sich A. Wolf bemüht.[1]) Die Stilübung gilt ihm als Wahrzeichen dafür, ob und in welcher Weise der gesamte Unterricht das Leben des Kindes berührt und hebt, ob seine Stoffe von dessen Denken und Fühlen verwebt werden (a. a. O. S. 60). Freilich ist da vorausgesetzt, daß alle ihre Themen auf der Gewißheit fußen, jedes Kind sei ihrer Bearbeitung fähig (a. a. O. S. 61). Bringt es dann im Aufsatze von dem, was es selbst empfindet, vertrauensvoll dem Lehrer etwas entgegen, so darf er ihm nicht sogleich Vorwürfe machen, wenn die Darstellung vielleicht schief sein sollte oder der Gedanke zu keck. Je offener das Kind ist, desto besser für den Lehrer. Stellt so Wolf ganz richtig das Ich des Schülers in den Mittelpunkt der Stilübungen, so beweisen doch seine Musteraufsätze der Schüler, daß er diese Idee mißbraucht, weil er sie einseitig auffaßt. Er läßt seine Kinder nicht sagen, was sie denken und fühlen, sondern im wesentlichen nur, was sie fühlen, ohne sie auch selbst zur leisesten logischen Ordnung anzuhalten. Der Aufsatzunterricht ist jedoch nicht dazu da, Überschwänglichkeit des Gefühls zu pflegen, wohl aber Gedanken und aufrichtige Gefühle in schöner Form und logisch richtig geordneten Reihen zu einem Ganzen zu vereinen. Fast alle jene Aufsätze (a. a. O. S. 67—160) haben darum keinen Anspruch auf diesen Namen, sind am wenigsten Kinderaufsätze; denn der oft unkindliche Ausdruck verrät zu deutlich die rücksichtslos waltende Hand des Lehrers. Auf dergleichen Übertreibungen des richtigen Prinzips der Individualisierung hat G. Berger hingewiesen.[2])

E. Heydenreich hat sich besonders mit der Methodik des beschreibenden Aufsatzes abgegeben.[3]) Ihm erscheint es notwendig, daß Kinder den Gegenstand, den sie in zusammenhängender Weise beschreiben sollen, angeschaut haben. Dazu böten die Klassenspaziergänge Gelegenheit genug. Da würden die Schüler oft ihr Interesse dem Nebensächlichen zuwenden. Darum sei es erforderlich, daß der Lehrer, der das Thema stellt, selbst mitgeht. Hier habe er eine treffliche Handhabe, die Kinder sehen, auf Dinge

[1]) A. Wolf: Lebendige Bildung u. ihre wahren ernsten Grundgesetze.
[2]) G. Berger: Zur Bildung der Sprachfertigkeit, S. 43.
[3]) Z. f. d. d. U. 1895, S. 329—48.

genau achten zu lehren, über die das Auge vieler hinwegschweift. Nur wenn sie in der Beobachtung geübt seien, verstünden sie auch geistig zuzugreifen (a. a. O. S. 341).

Neben der Beschreibung auch die Erzählung dem Aufsatzunterrichte nutzbar zu machen, hat E. Rasche versucht.[1]) In seinen Ansichten Sachse folgend will er die Aufsatzstoffe so gestalten, daß das Kind immer in den Mittelpunkt einer Begebenheit hineingestellt wird, damit es sie als eigenes Erlebnis ansieht (a. a. O. S. 6).[2])

Im allgemeinen auch auf Hildebrand fußend faßt R. Seyfert einige besondere Seiten der Stilübungen ins Auge. Erst vom 5. Schuljahre ab sind Aufsätze als selbständige Erzeugnisse des Kindes zu fordern,[3]) nachdem es in der Schönschrift, Rechtschreibung und Grammatik eine gewisse Sicherheit erreicht hat hat (a. a. O. S. 225). Neben diesen auf das Äußere sich richtenden Vorbereitungen hat die Unterstufe eine noch überaus wichtige Grundlage zu schaffen: die Aneignung der gebundenen Aufsatzformen. Darunter versteht Seyfert stilistische Schemata, die auf Gruppen von Sprachganzen passen, so z. B. das Schema „Wie ich eine Geschichte erzählen muß“ oder das „Wie ich eine Pflanze beschreibe“ (a. a. O.) Hier wie dort aber müssen immer die Höhepunkte des Lehrganges zu Aufsatzübungen benutzt, immer Stoffe gewählt werden, die sich über andere herausheben, die sich von verschiedenen Seiten her anfassen lassen (a. a. O. S. 247). Es soll sich den Kindern zwar dasselbe und jedem doch ein anderes Thema aufdrängen. Diese gebotene Freiheit in der Wahl sichert am allermeisten die so oft zu vermissende Verschiedenheit in den Aufsätzen einer Klasse.

Daß Aufsätze selbständige Leistungen edr Schüler sein müssen, diesen Standpunkt vertritt auch Rud. Schubert.[4]) Er weist insbesonders auf die Bedeutung dieser Anschauung in der Geschichte des Aufsatzunterrichtes hin: Vor Hildebrand und noch neben ihm hatte sogar der bedeutende Methodiker Kehr die selbständigen Aufsätze aus der Volksschule verbannt; Hildebrand aber und seine Schule erhoben den entgegengesetzten Ruf; und er wurde gehört. Damit, sagt Schubert, ist ein Umschwung gekennzeichnet, wie wir ihn auf dem Gebiete der Unterrichtslehre nur selten beobachten können.

---

[1]) E. Rasche: Die Erzählung im Aufsatzunterrichte der Volksschule.

[2]) Vgl. Neue Bahnen 1902, Nr. 2—4: Die neueren Reformbestrebungen im Deutschunterrichte, von Rasche!

[3]) Deutsche Schulpraxis 1899, S. 225 ff.; vgl. R. Seyfert: Schulpraxis[2], S. 138 ff.!

[4]) Gust. Rudolph: Der Deutschunterricht. 2. Abt., S. XIX.

E. Wilke stimmt ihm darin zu.[1]) Dabei versäumt er nicht, seine eigenen Gedanken, die in derselben Richtung wie die seines Meisters verlaufen, vorzutragen. Ihm ist der Aufsatz die Krone, die Frucht des gesamten Unterrichts. Darum fährt er gegen die Herbartianer, die die Stilübung zum Mittelpunkt des deutschen Unterrichts in dem Sinne stempeln, daß sie an jene Übung alle formalen andern anschließen, obgleich die Kinder erst, wenn sie durch den Sachunterricht, Behandlung von Lesestücken, mündliche und schriftliche Übungen in der mündlichen Rede und im Gebrauche der schriftlichen Formen geübt sind, Aufsätze schreiben können (a. a. O. S. 198). Man muß Wilke recht geben; denn beim Unterrichtsgange der Herbart-Zillerianer liegt die Gefahr nahe, daß der Aufsatz in ähnlicher Weise zu grammatischen Zwecken gemißbraucht wird, wie das Diktat zu orthographischen, wenn man es gibt, um Fehler hervorzurufen, wie Herm. Schiller sagt (a. a. O.). Diese Auffassung ist ganz gegen Hildebrand, der im Aufsatze doch Kunstarbeit sieht. Die Stilübung soll zwar das Zentrum des Sprachunterrichts sein derart, daß alle Bestrebungen desselben darauf abzielen, sie besonders zu fördern, nicht aber in der Weise, daß sie ihnen allen zu Grunde gelegt wird.

Kapitel VI.

Die Lese- und Sprechübungen und die Lektüre im Unterricht unter dem Einflusse Hildebrands.

Wenn es sich um den Leseunterricht handelt, so entstehen vor allem 3 Fragen: 1. Wie soll gelesen werden? 2. Was verdient gelesen zu werden? 3. In welche Beziehungen können diese Stoffe zum übrigen Unterricht treten?

Wie Hildebrand so hat auch seine Schule auf die formale Seite des Leseunterrichts das Hauptaugenmerk gelenkt. Die Bedeutung der lebendigen Sprache, d. h., der Betonung für das Verständnis eines dichterischen Kunstwerkes, ja sogar des prosaischen Satzes, der ebenfalls seine bestimmte Melodie und seinen eigenen Rhythmus hat, legt Lyon ganz im Geiste seines Lehrers dar.[2]) R. Buchheim[3]) will in dieser Hinsicht die Saaten R. Hildebrands und E. Palleskes, des Sprachgeistes und Sprachmeisters, pflegen und beide sich ergänzen lassen als Gelehrtentum und Künstlertum.

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1901, S. 193; vgl. E. Wilke: Sprachhefte f. d. Volksschule, Oberstufe, Stilregeln!

[2]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 449/50.

[3]) R. Buchheim: Zum deutschen Unterricht, S. 1ff.

Darum kämpft er namentlich in den Unterklassen gegen das oberflächliche Durchfliegen eines Lesestückes mit den Augen. Das wirksamste Mittel gegen diese üble Kinderkrankheit sieht er in der Pflege des lauten Lesens und einer sinngemäßen, ausdrucksvollen Betonung. Damit sei nicht allein für das Lesen an sich viel gewonnen; denn die richtige Tonangabe erheische ein scharfes, lebendiges Erfassen auch des Inhaltes. Dadurch werde der Leseunterricht zur Vorschule für den freien Vortrag, wie dieser wiederum jenen fördere. Solche Vortragsübungen sollen aber nicht viertelstundenweise im deutschen Unterricht angebracht werden. Dieser zarten Aufgabe möge der Lehrer vielmehr eine ganze Stunde widmen, am besten eine Morgenstunde, wo das Gemüt noch nicht von andern Dingen in Besitz genommen und es poetischen Empfindungen am ehesten noch zugänglich ist. Denn man bekomme die Schüler nicht so rasch in die Stimmung hinein, welche nötig ist, um derartige Übungen für Geist und Gemüt recht fruchtbar zu machen. Die Morgenstunde werde eine Weihestunde im Sinne Hildebrands.

Systematisch hat C. J. Krumbach das Wie? des Leseunterrichts zu beantworten gesucht. Er nennt den einschlägigen Stoff Lese- und Sprechübungen.[1]) Bedauerlich findet er die Vernachlässigung derselben in den höheren Schulen (a. a. O. S. 3). Allen solchen Übungen hat gerade in diesen Anstalten eine lautphysiologische Betrachtung vorauszugehen. Eine andere Vorbereitung darauf besteht darin, daß man die Schüler ihre Fehler hinsichtlich der Aussprache erkennen läßt und durch musterhaftes Vorlesen ihnen ein gutes Vorbild gibt. Für das Erste wird es besonders wirksam sein, wenn man den Schülern einmal eine kleine Auslese von schlecht gesprochenen Worten mit allen Fehlern der Aussprache anschreibt, schon des Humors wegen, der aber in ernstem Nachsinnen austönt, wenn sie erkennen, in welchem großen Gegensatze sich ihre gesprochene Sprache mit der heutigen Schriftsprache befindet (a. a. O. S. 5/6). Was das Zweite anbetrifft, so ist auf die Wirkung eines guten Beispiels hinzuweisen; es treibt mit mechanischer Kraft zur Nachahmung, und mit dem Nachahmungstrieb verbindet sich Ehrgeiz und Wetteifer (a. a. O. S. 6).

Ist so durch die Kenntnis der Schüler von der Unzulänglichkeit ihrer eigenen Aussprache einerseits und durch das Vorbild des Lehrers anderseits der Boden geebnet, so können die eigentlichen Sprech- und Leseübungen, die sich auf Phonetik stützen müssen, beginnen. Daß man sie lange nicht genug gewürdigt hat, liegt in der Überschätzung und der wirklichen Macht des gedruckten und

---

[1]) Beiträge z. Methodik der deutschen Lese- u. Sprechübungen.

geschriebenen Wortes gegenüber dem gesprochenen. Das hat nun wieder dahin geführt, daß in der Regel wohl orthographische Übungen genügend, nicht aber othoepische betrieben werden. Wäre die Erkenntnis, die Aussprache der Schüler sei viel schlechter als deren Orthographie, allgemein, so würde es um beide besser stehen (a. a. O. S. 7). Die Schüler müssen je länger, je mehr zu der Einsicht gelangen, daß sie beim Lesen ebensowenig einen Laut hinzufügen, weglassen oder verunstalten dürfen, als in der Orthographie einen Buchstaben (a. a. O. S. 11).

Wie die Sprech- und Leseübungen in der Praxis nach Materie und Methode sich gestalten, das lehrt uns ein Blick in 2 Schriften Krumbachs.[1]) Beide zerfallen in 2 Teile, deren erster Gedichte, Sprichwörter, Volksreime, Zungenübungen u. a., deren zweiter grammatische Übungen, in denen immer zuerst die Redewendung in der Mundart oder in der falschen schriftdeutschen Form gegeben und dann verbessert wird, bringt. Jener enthält die Sprech-, dieser die Sprachübungen. Dort will Krumbach eine korrekte Aussprache erzielen, die ihm mit der nationalen gleichbedeutend ist. Darum gibt er Übungen für die richtige Aussprache der Stimm- und Mitlaute, für Wort- und Satzbetonung, für das rhythmische Lesen. Jeder Schüler muß die Forderung erfüllen lernen: Sprich, wie du in guter gebildeter Gesellschaft sprechen hörst, mit lokalen Anklängen, im individuellen Tone deiner Landschaft, zwanglos und natürlich, doch ohne nachlässig, geschweige vulgär zu sein; lies aber, indem du dich über deine Mundart hinweg auf nationalen Standpunkt erhebst, in Tempo und Betonung der Bühnensprache nachstrebend, doch ohne pathetisch, geziert oder pedantisch zu erscheinen! (a. a. O. S. XXXIV der Ausgabe für Lehrer).

Ein großer Vorzug der ganzen Arbeit ist der, daß der Verfasser die besten modernen Quellen wie die Werke von Sievers, Vietor, Brücke, Trautmann und Palleske benützt hat. Im zweiten Teile bietet er im Anschlusse an deutsche Wortarten, dann in Anknüpfung an die Satzlehre eine Menge sprachlicher Unrichtigkeiten, und zwar stellt er links das Mundartliche, das Falsche, Veraltete und Steife, auch Beispiele des Zeitungs- und Kaufmannsstiles, rechts die hochdeutschen Formen. Dadurch soll der Unterschied für das Auge versinnlicht werden (a. a. O. S. 84). Den Lehrer wie den Schüler möchte er zur selbständigen Arbeit anregen, indem er in den Sprachübungen auf jeder Seite unten einen Raum freiläßt, wohin man Notizen machen kann. Endlich empfiehlt

---

[1]) a) Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Ausgabe f. Lehrer und Erzieher. b) Sprich lautrein und richtig! Ausgabe für Schüler; vgl. über beide: Z. f. d. d. U. 1893, S. 230!



Krumbach noch als Mittel, die Schüler zu einer phonetisch wie grammatisch guten Aussprache zu führen, das Chorsprechen.[1])

Außer ihm haben noch Gotthold Klee,[2]) Karl Koch,[3]) Brandt,[4]) Deußen, [5]) K. Hessel[6]) und ein Ungenannter[7]) Beiträge zu den Lese- und Sprechübungen geliefert; wenn sie alle auch keine neuen Gesichtspunkte aufstellen, so sind sie doch Anzeichen dafür, daß man gewillt ist, Hildebrand zu folgen, indem man das Hauptgewicht auf die gesprochene Sprache legt.

Benützte man, was ja sehr nahe liegt, als Stoff, an dem Sprech- und Leseübungen vorgenommen wurden, den Inhalt des Lesebuchs, und dachte man daran, welche Wichtigkeit Hildebrand, wenn auch nur im allgemeinen sie aussprechend, diesem Buche beilegte, so mußte man dazu kommen, bestimmte Forderungen an es zu stellen und es darnach zu gestalten.

Hugo Weber[8]) und A. Richter[9]) erhoben, wie schon erwähnt, zuerst ihre Stimmen. Beide verlangen für die Volksschule angesichts des nationalen Ziels des deutschen Unterrichts ein volkstümliches Lesebuch, also ein solches, dessen Inhalt wesentlich national gefärbt ist, das dem Kinde die deutsche Sprache im deutschen Volksliede, im deutschen Märchen, in der deutschen Sage, dem deutschen Sprichwort, der nationalen Kunstdichtung und Prosa wie das deutsche Volk und Land darstellt. Jenem war es besonders um die eine Seite des deutschen Volkstums, um die Sprache, zu tun. In diesem Sinne schuf er sein „Deutsches Lesebuch."[10]) Darin leuchtet die Idee durch, den Schülern und Schülerinnen[11]) durch einige der die Volksweisheit und das Volksgemüt unserer Vorfahren ganz herrlich illustrierenden Sprüche aus Freidanks Bescheidenheit in mittelhochdeutscher Sprache, gereimte Sprichwörter aus dem 16. und 17. Jahrhundert und Stücke von Luther und Hans Sachs die allmähliche Entwicklung unserer Muttersprache zu veranschaulichen (Vorwort zum Lesebuche). Dieser dagegen

---

[1]) Z. f. d. d. U. 1893, S. 230 ff.
[2]) Z. f. d. d. U. 1888, S. 1 ff.
[3]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 338 ff.
[4]) Pr. Stralsund 1888.
[5]) Pr. Essen 1881.
[6]) Reins Encyklopädie, Bd. VII, S. 481—506.
[7]) Deutsche Schulpraxis 1900, Nr. 9.
[8]) H. Weber: Die Pflege nationaler Bildung d. d. Unterr. in der Mutterspr., S. 90—143.
[9]) A. Richter: Der Unterricht in d. Muttersprache, S. 89—105; vgl. ders.: Ziel, Umfang u. Form d. grammat. Unterr., S. 37!
[10]) A. Richter: Deutsches Lesebuch. Leipzig 1884[3].
[11]) A. Richter: Der Unterricht in d. Muttersprache, S. 130: Hier fordert er, daß das nationale Lesebuch in Knaben- wie Mädchenklassen gebraucht werde, denn alle, Männer u. Frauen, sollen einig sein in der Freude an nationaler Ehre, in der Freude an nationaler Arbeit.

betonte neben der Muttersprache auch das deutsche Volk und Land. Sein Lesebuch,[1]) das er im Verein mit W. Jütting herausgab, trägt darum einen gewissen universalen Charakter.[2]) In den Ausgaben I und II sind die Stücke in der auch heute noch nachahmungswerten Ordnung zusammengestellt: Wohnort, Heimat, Vaterland, die weite Welt, die Welt im Spiegel der Nationalliteratur, während in Ausgabe III die 5. Gruppe ohne genügenden Grund fehlt.

Weit später als die genannten Schulmänner hat G. Heydner das Volksschullesebuch einer Untersuchung gewürdigt, indem er eine Theorie desselben schrieb, die ihn zur Autorität auf diesem Gebiete macht,[3]) die neben einigen auf Herbart-Zillerscher Grundlage ruhenden Aufsätzen Fritz Lehmensieks zu dem Besten gehört, was in den letzten Jahren über Leseunterricht im Sinne Hildebrands geschrieben worden ist.[4]) Heydner geht darin[5]) von der Psychologie der Kindesseele aus. Das Kind hat von Natur nicht das Bedürfnis zu lesen. Es ist ein künstliches Bedürfnis, das die Kultur geschaffen, und der Kulturfaktor Schule muß dieses Bedürfnis in jedem Kinde von neuem schaffen, weil es ein wichtiges Bildungsmittel ist (a. a. O. S. 41), weil das gedruckte Wort den Kindern im spätern Leben eine wichtige Quelle der Erfahrung, Erkenntnis und Bildung werden soll; und daß sie aus dieser Quelle in nutzbringender Weise zu schöpfen und die trübe von der klaren, erfrischenden unterscheiden lernen, darauf läuft alles Lesen schließlich hinaus (a. a. O. S. 6). Dann wird jede der Lesestunden eine Erholungsstunde im edelsten Sinne (a. a. O. S. 54), das Lesebuch aber ein Asyl der Heiterkeit (a. a. O. S. 48), in dem ewiger Frühling herrscht, nicht aber ein Lehrbuch sein (a. a. O. S. 39). Freilich muß man immer solche Lesestücke wählen, die sich die Schüler gern vortragen lassen. Die sie nicht hören mögen, die wollen sie am allerwenigsten selber lesen (a. a. O. S. 24). Die Kinder wünschen von den Lesestoffen Leben, Bewegung, Wechsel (a. a. O. S. 39). Ihre eigene Welt, ihr eigenes Leben soll ihnen im Lesebuche entgegentreten, das, was sie in freudigen und traurigen Stunden bewegt (a. a. O. S. 31). Der Schüler will, daß immer etwas geschehe, daß sein innerer Sinn, seine Phantasie beschäftigt werde,

---

1) Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung von W. Jütting und H. Weber, I, II, III.

2) Vgl. Ferdin. Bünger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs, S. 490!

3) Ferdin. Bünger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs, S. 473.

4) Z. f. d. d. U. 1901, S. 177.

5) G. Heydner: Das Lesebuch in d. Volksschule; vgl. ders.: Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig 1894!

will vom Gelesenen wie vom Leben unmittelbar berührt werden (a. a. O. S. 25). Er begehrt darum starke Eindrücke, farbenreiche Bilder. Das alles genießt er jedoch nur im einzelnen und einzelnsten (a. a. O. S. 25). Deshalb braucht noch nicht alles gesagt zu werden; es müssen Rätsel für die Einbildungskraft übrig bleiben (a. a. O. S. 38). Auch der ästhetisch Gebildete kann dann mit Vergnügen im Lesebuche lesen (a. a. O. S. 49). Es wird eine Auswahl sein, die dem feinsten Geschmacke genügen dürfte.

So empfiehlt Heydner von modernen Schriftstellern: Rosegger (Wie ich das erste Mal auf dem Dampfschiff fuhr), Polack (Ein kühner Ritter und ein derber Denkzettel), Th. Storm (Von Kindern und Katzen, und wie sie die Rine begruben), Auerbach (Der Streit um einen Pfiff) u. a. (a. a. O. S. 70). Daneben wünscht er Stücke aus den sogenannten Realien, aber alles, was im lebendigen Unterrichte geboten werden kann, soll vom Lesebuch ausgeschlossen sein (a. a. O. S. 54).

Wie aber ist im Lesebuch zu lesen? Der Lehrer arbeitet den lebendigen Inhalt seines Lesestücks aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hinüber. Die begriffliche und moralische Ausnutzung sofort folgen zu lassen, hält er für verfehlt; nur die Eindrücke wurzeln lassen, nicht jede Regung ans Tageslicht ziehen und vorn und hinten begucken. Durch einen Einwurf, eine kurze Frage wird er das Kind immer wieder anleiten, den Inhalt des Gelesenen sich lebendig vorzustellen (a. a. O. S. 11—22). Mit Verständnis muß gelesen werden.[1]) Der alte Unterschied von mechanischem, ästhetischem und logischem Lesen wie der von statarischem und kursorischem ist aufzugeben. In der Schule gibt es nur ein logisches Lesen.[2])

Heydner ist dann noch einmal in einem Aufsatze[3]) von anderer Seite her auf das Stoffgebiet des Lesebuchs zu sprechen gekommen. Da fordert er, daß dieses Buch dem Kinde die Nationallitteratur im kleinen sei (a. a. O. S. 206). Die bloße Anerkennung und Beachtung dieses Prinzips werde von heilsamem Einfluß auf die Gestaltung der Lesebücher sein, und wenn fürs erste nicht alle Lesebücher eine musterhafte Auswahl bieten sollten, die ruhige Entwicklung der Zeiten werde die Erfüllung der Forderung schon bringen. Darum verwirft Heydner den Titel „Lesebuch“ und schlägt den andern vor: Anthologie aus der Nationalliteratur für die Jugend;[4]) nach Schopenhauer[5]) solle

---

[1]) G. Heydner: Zur Theorie des Unterklassenlesebuchs, S. 19.
[2]) Vgl. Z. f. d. d. U. 1901, S. 175 u. Österreich. Schulbote 1893, S. 52 ff.
[3]) Leipziger Lehrerzeitung 1895/96.
[4]) Allgem. Deutsche Lehrerzeitung 1894, Nr. 11.
[5]) Ausgabe d. gesamten Werke von E. Griesebach V, S. 534.

ja ein guter Titel das Monogramm des Inhalts sein, was von dem Worte „Lesebuch" nicht behauptet werden könne. Jenen Titel hat er später ersetzt durch den: Auswahl aus der deutschen Literatur.[1]) Allerdings für die Volksschule etwas von der Art zu schaffen, erfordere eine gewaltige ästhetisch-literarische Bildung; und nur das Lesebuch sei gut, das auf jeder seiner Seiten eine solche als dem Herausgeber eigene verrät (a. a. O. S. 274). Es gelte nicht nur, in dem weiten Gebiete deutscher Literatur zu Hause zu sein, nein, es sei vor allem die schwierigere Aufgabe zu lösen, das herauszugreifen, was dem Kinde Vergnügen macht zu lesen. Denn um lesen zu lernen, müsse man Freude haben am Lesen, und das bedeute beim Kinde Freude am Lesestoff.[2]) Dabei dürften größere Lesestücke nicht zu übersehen sein, denn sie stellen im Unterrichte eine geistige Sammlung für Lehrer und Schüler, ein gut Stück gesunder Reform dar (a. a. O. S. 19).

In Gemeinschaft mit andern hat Heydner diese seine Ideen zu verwirklichen angefangen, indem er ein Lesebuch für das 2. Schuljahr (Nürnberg 1894) und eins für das 3. Schuljahr (Nürnberg 1895) herausgab. Beiden Büchern wird mit Recht unter allen Unterklassenlesebüchern die erste Stelle angewiesen.[3]) Ein ebenbürtiges Gegenstück dazu für das 1. Schuljahr ist der von E. Martin verfaßte 2. Teil der Fibel Klauwells. Th. Enghardt sieht als den größten Vorzug dieses Elementarbuches die Erfüllung der Forderung an, daß der Inhalt der Lesestücke auch nach einmaligem Durchlesen den Kindern soweit zum Bewußtsein kommt, als es notwendig ist, wenn sie mit Interesse lesen sollen.[4])

Alles, was bisher über Lesebuch und Leseunterricht in der Volksschule gesagt worden ist, finden wir bei Krumbach-Sieber in einer zusammenfassenden Abhandlung wieder.[5]) Sie ruht also mittelbar auf Hildebrands Theorie, gibt sie doch A. Richter, H. Weber und G. Heydner in Bezug auf ihre Forderungen recht; aber auch unmittelbar, das beweisen die den einzelnen Kapiteln vorgesetzten Sprüche. Im übrigen macht sie, und das ist neu, darauf aufmerksam, daß die Volksschule die Bildungsanstalt für künftige Arbeiter, Kleinbauern und kleine Gewerbetreibende ist, daß aber die wenigsten aus diesen Volkskreisen einmal dazu kommen, sich nach dem Austritt aus der Schule ein wirklich gutes Buch zu

---

[1]) Leipziger Lehrerzeitung 1895/96, S. 266.
[2]) G. Heydner: Zur Theorie d. Unterklassenlesebuchs, S. 14 ff.
[3]) Krumbach-Sieber II, S. 81—83.
[4]) Leipziger Lehrerzeitung 1896/97, S. 468.
[5]) C. J. Krumbach: Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher: I. Teil (Rochow—Hieke, Wackernagel); II. Teil mitbearbeitet, nach dem Tode des Verfassers vollendet herausgegeben von J. G. Sieber. In diesem 2. Teil ist die Abhandlung enthalten.

kaufen, und bei weitem nicht alle, eins zu lesen, abgesehen natürlich von Bibel und Gesangbuch,[1]) und daß es darum ein Segen sein werde, der gar nicht auszudenken ist, wenn man die Lesebücher so einrichte, wie sie sein müssen, wenn sie jeden auch nach der Schulzeit noch zu sich hinziehen und ihm zu einer Quelle des Rates, des Trostes und der Belehrung werden sollen (a. a. O. S. 91); deshalb dürften über den großen nationalen Stoffen in Dichtung und Prosa auf keiner Stufe Sprüche und Sprichwörter (a. a. O. S. 169), humoristische Stücke, Volkslieder,[2]) Dialoge und Dialektisches[3]) vergessen werden. Mit diesen Dingen ist es den Verfassern sehr ernst; denn kein Lesebuch findet vor ihnen Gnade, in dem ihre Grundsätze nicht ausreichend beachtet sind (a. a. O. S. 189—240).

Neben der Stoffqualität ist aber auch die Stoffquantität in Rechnung zu ziehen, wenn das Lesebuch der Liebling jedes Schülers werden soll, d. h., das Kind darf im Laufe seiner Schulzeit nur möglichst wenig Bände, am besten drei oder zwei, in die Hand bekommen, damit es jeden einzelnen in- und auswendig kennen und lieben lernt (a. a. O. S. 74 ff.). Dies betont zu haben, rechnet Bünger[4]) den Verfassern Krumbach und Sieber als besonderes Verdienst an, wie er G. Heydner[5]) deshalb Anerkennung zollt, weil dieser eigentlich zuerst die Anregung gegeben hat, gegen den Unfug und das Unglück der Dickleibigkeit mancher Schullesebücher ins Feld zu ziehen.

Überschaut man auf der einen Seite all die berechtigten Forderungen, die ans Lesebuch, an seinen Inhalt nach Wesen, Ordnung und Umfang, gestellt werden, und betrachtet auf der andern die ungeheure Zahl von Volksschullesewerken, so drängt sich der Gedanke auf, hier ist es hohe Zeit, recht bald im Sinne Hildebrands und seiner Schule Abhilfe zu schaffen; denn unter ihnen entsprechen außer den genannten Lesebüchern kaum zwei den höhern Anforderungen, selbst die bekanntesten und verbreitetsten nicht, wie, um statt aller einige zu nennen, die „Lebensbilder" von Berthelt, die „Muttersprache" von Baron, Junghanns, Schindler, beides Werke, deren einziger Vorzug der Name ist, oder wie das Lesebuch von F. W. Hunger und das „Deutsche Lesebuch für mehr-

[1]) Vgl. Bünger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs, S. 537: Dr. Bosse im preußischen Abgeordnetenhaus am 30. IV. 1897 über die Bedeutung des Lesebuchs!

[2]) Vgl. Grenzboten 1898, Nr. 11: Das Volkslied auf dem Gymnasium; Nr. 19: Das Volkslied auf den höheren Schulen!

[3]) Krumbach-Sieber II, S. 179, 183.

[4]) Bünger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs, S. 471—73.

[5]) G. Heydner: Theorie d. Unterklassenlesebuchs; Begleitworte zu seinen Unterklassenlesebüchern.

klassige Schulen in 4 Stufen" von einer Kommission der Schuldirektoren Leipzigs, das Heydner zureichend verurteilt hat.[1]) Eine Ausnahme darf man wohl das „Deutsche Lesebuch für einfache Volksschulen" in 2 Teilen von F. W. Putzger und K. E. Rasche (Leipzig 1895) nennen, das augenblicklich als das Beste den meisten der Anforderungen entspricht, die in der Schule Hildebrands laut geworden sind.[2]) Dem 20. Jahrhundert scheint es vorbehalten zu sein, ein gutes Volksschullesebuch zur Regel werden zu lassen.

Einer der wenigen, die sich über das Lesebuch der höhern Schule geäußert haben, ist Lyon. Nach ihm soll es im Mittelpunkte des deutschen Unterrichts stehen,[3]) aber nur dann, wenn es eins ist, das den für jede Klasse geeigneten Stoff zur sprachlichen Schulung enthält, und an das sich ein festgegliederter Gang grammatischer und stilistischer Übungen anschließen läßt. Ganz zu verwerfen sei es, wenn hier die Verehrung so weit gehe, daß Verfasser von Lesebüchern sämtliche Lesestücke selbst schrieben, um alle Widersprüche mit den grammatischen Regeln zu vermeiden; solche Widersprüche solle der Schüler vielmehr frühzeitig kennen lernen; denn gerade der Widerspruch gegen die einengende Regel sei ein Zeichen des Lebens.[4]) Die Zustutzung der Sprachstücke nach willkürlich gemachten Regeln, die oft den großen Naturgesetzen der Sprache, wie sie die geschichtliche Forschung offenbart, gerade ins Gesicht schlagen, sei ganz ebenso zu verurteilen wie das Zurechtmachen unserer großen Dichtungen für den Schulgebrauch nach engherzigen moralischen Gesichtspunkten, die oft unsittlicher sind, als die gewaltige Ethik des Natürlichen, die in unserer klassischen Dichtung zu finden ist (a. a. O.). Damit ist schon der Hauptgrundsatz, den Lyon vertritt, angedeutet: auch das Lesebuch der höhern Schule soll nationales Gepräge tragen, Stoffe aus der Nationalliteratur in nationaler geschichtlich gewordener Sprache enthalten.

Er hat es mit zwei andern Schulmännern unternommen, diesem Prinzip gemäß ein Lesebuch zusammenzustellen. Es ist dies das sogenannte Döbelner Lesebuch,[5]) ein wohlgelungener Versuch, der nationalen Bildung, die Hildebrand und seine Schule anstrebt, eine Grundlage zu schaffen, von dreien seiner Schüler ausgeführt, der Grund zu einem Lesebuche, das als Reichslesebuch der feste

---

[1]) Leipziger Lehrerzeitung 1895/96, S. 273 ff.
[2]) Vgl. Bünger: a. a. O. S. 506/07!
[3]) Z. f. d. d. U. 1887, S. 55; vgl. 1893, S. 133—134!
[4]) Z. f. d. d. U. 1898, S. 18.
[5]) Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von den Lehrern der deutschen Sprache a. d. Königl. Realgymnas. zu Döbeln. Leipzig, I, 1890², II 1890², III 1891², IV 1893².

Kitt zu dem zukünftigen Bau der Nation werden könnte.[1]) Dieses Lesebuch bedeutet eine Tat, und sie ist nicht ohne Wirkung geblieben. M. Evers und H. Walz haben es benützt, um ein „deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten" in Preußen und Norddeutschland zu gestalten. Die 3. Auflage (Leipzig 1899) nennen sie selbst eine Bearbeitung des Döbelner Lesebuchs für jene Länder; und sie sind treu dessen Grundsätzen gefolgt.[2]) Eben das darf von Netoliczka und Hans Wolff behauptet werden, die das „Lesebuch für die Mittelschulen" Siebenbürgens herausgegeben haben, denn Ludwig Fränkel hält nach genauer Durchsicht des Werkes dafür, daß es in nichts den von Lyon deutlich gefaßten Zielen formaler Bildung und geistigen Eindringens und später des sittlich-ästhetischen Umwertens der Stoffe zuwiderlaufe.[3])

Die wenigen Beispiele der Volks- wie Mittelschullesebücher, die im Rahmen unserer Untersuchung genügen müssen, liefern den Beweis, daß die Schule Hildebrands auf die Umgestaltung des so wichtigen Buches ihren Einfluß geltend zu machen versucht hat. Wenn das natürlich erscheint, weil eigentlich sie allein seine Bedeutung richtig erfaßt hat, so auch das Streben, es in den Mittelpunkt des ganzen deutschen Unterrichts zu stellen und zwar in dem Sinne, alle Zweige desselben auf es aufzubauen. O. Lyon hat das äußerst schwierige Problem für die höhern Schulen in geschicktester Weise behandelt und einen Weg der Lösung ihnen gezeigt, der mutatis mutandis auch für die Volksschule gangbar wäre. Sein einzig dastehendes Werk „Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung"[4]) ist in dieser Beziehung als Beginn einer neuen Entwicklung des deutschen Sprachunterrichts anzusehen, freilich bisher wohl hier und da benützt, aber in den Prinzipien noch nicht gewürdigt und in Lehrplänen noch nicht verwendet worden.[5])

Es will den deutschen Unterricht vor allem aus der Zersplitterung herausführen, in der er sich noch immer befindet, und ihm einen lückenlosen Aufbau sichern, wie er dem Latein- und Mathematikunterricht zu statten kommt.[6]) Auf die Lektüre von Prosastücken und Gedichten, auf deutsche Einfachheit und Natur,

[1]) Pädagog. Archiv 1894, Bd. 36: Anzeige des Döbelner Lesebuchs.
[2]) Neue Jahrbücher f. Philosoph. u. Pädagog. 1900, II, S. 240.
[3]) Z. f. d. d. U. 1896, S. 476.
[4]) Das Werk erschien als 1. Teil (Sexta—Tertia) 1890[1], 1896[2], als 2. Teil (1. Lieferung Obertertia) 1897 in Leipzig. Die 2. Liefg. steht noch aus: vgl. Neue Jahrbücher 1898, II, S. 271 ff.!
[5]) Das Werk sollte die Grundlage des deutschen Unterrichts in Anstalten bilden, die wie Reformgymnasien mit einer oder zwei der untersten Klassen erst ins Leben treten.
[6]) O. Lyon: Die Lektüre als Grundlage. I, Vorwort, S. I/II.

Wahrheit und Gesundheit soll sich alles gründen.[1]) Darum ist die Auswahl jener nach nationalen Gesichtspunkten erfolgt. Besonders ist hervorzuheben, daß in den Unterrichtsstoffen der Quarta sechs Lesestücke über die Nibelungen, in denen der Obertertia einige Teile der Parzivalsage aufgenommen worden sind, und das Ganze im Geiste Hildebrands gehalten ist, wie die Abschnitte über alte Zeitrechnung, über altgermanische Opfer und Feste (II, S. 154—76), über den Dämonen- und Seelenglauben (II, S. 250—87) bezeugen. Ganz neu ist an dem Werke die prinzipielle Durchführung einer Beobachtung und Betrachtung des Wortschatzes, wohl der Hauptvorzug des Buches.[2]) Auf der höhern Stufe bekommt diese Besprechung immer öfter einen kulturhistorischen Hintergrund, da hier eine gründliche Einführung in die Sitten und Gebräuche unserer Vorfahren erfolgen soll; so werden Redewendungen unserer Zeit, die auf das ritterliche Zeitalter zurückgehen (II, S. 93—113), solche, die ihren Ursprung in altgermanischen Opferfesten haben (II, S. 177—82) angeschlossen und erklärt. Aber alle die Unterredungen während der Lektüre werden in den Dienst der Stilübungen und freien Vorträge gestellt, in dem 2. Teil noch mehr als im 1., da auch die ästhetische Behandlung darauf abzielt (II, S. 75—93). Rein formale grammatische und stilistische Übungen an die Dichterwerke anzuknüpfen, wie es leider noch so oft geschieht, wird verworfen, weil dadurch geradezu der Sinn der Jugend für die Poesie ertötet werde (I^2, S. 111/12).

Das Bestreben, solche Übungen nicht zum Spiel mit leeren Wortformen werden zu lassen, hat auch in der Volksschule zu dem Versuche geführt, die Lektüre in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu rücken und so dem Satze Hildebrands von der Einheit des Inhalts mit der Form gerecht zu werden.[3]) Rud. Schubert, den wir schon kennen, hat zuerst das Experiment gewagt.[4]) Das Lesestück, das er einem Unterrichtsabschnitt zu Grunde legt, kommt zunächst in Frage. Nach einem gestellten einfachen Ziele wird es durch eine einleitende Besprechung vorbereitet, um die Kinder in den Gedankenkreis und die Stimmungssphäre einzuführen (a. a. O. 2. Abt. S. XI). Darnach lesen die Schüler die einzelnen Abschnitte. Ist einer von diesen gelesen, so schließt sich die erläuternde Besprechung an. Sie soll zum bedachtsam verweilenden Lesen anhalten. Worin besteht sie? Das Wort, ein Ausdruck wird nach Art der Wortkunde ins Auge gefaßt (a. a. O.

[1]) Z. f. d. d. U. 1890, S. 270.
[2]) Neue Jahrbücher 1898, II, S. 274.
[3]) Z. f. d. d. U. 1901, S. 191.
[4]) G. Rudolph: Der Deutschunterricht. 1. u. 2. Abt.

2. Abt. S. XII). Zu bedenken ist dabei, daß der Lehrer diese Belehrungen so in den Gang der Unterredung einzuflechten weiß, wie der innere Zusammenhang des stofflichen Inhaltes es gebietet. Nur dann vermögen sie den Eindruck des Ganzen zu erhöhen und die Einzelheiten zu verdeutlichen und werden nicht als gezwungenerweise eingefügt erscheinen (a. a. O. 1. Abt. S. 6). So auch sind die einzelnen Sätze und Satzverbindungen zu betrachten. Doch alle diese Dinge müssen sich zu einem einheitlichen Ganzen verweben, müssen sich gegenseitig durchdringen und ergänzen. Die abschließende Besprechung erbringt den Überblick über die gegliederte Einheit, die Aufstellung des Zusammenhangs, die Ausarbeitung einer kleinen Gliederung, die Kennzeichnung der Situation und Personen und mündet aus in einer ethischen Würdigung (a. a. O. 2. Abt. S. XV). In derselben oder in einer andern Deutschstunde schließen sich ans Lesestück mündliche Aufsatzübungen an. Sie ergeben immer ein Sprachstück. Das benützt man, nachdem es an die Wandtafel geschrieben worden ist, zu grammatischen und orthographischen Übungen. So bleibt einem der Vorwurf erspart, Dichtungen mit dem Seziermesser der Grammatik zermartert zu haben (a. a. O. 2. Abt. S. XV). Mit der Durcharbeitung des Lesestücks sowohl wie der Sprachstücke ist eigentlich die Vorbereitung eines schriftlichen Aufsatzes gegeben; denn dadurch ist der Schüler im Stoffe völlig heimisch geworden. Es kommt bloß noch darauf an, ihm die Richtung zu bestimmen, in der er ihn durchwandern soll (a. a. O. 2. Abt. S. XIX), damit er ihn mit seiner Individualität durchdringe. In dieser Weise also scharen sich um die Lektüre alle Übungen, die der deutsche Unterricht notwendig hat.

Dasselbe schließlich meint auch H. Göhl,[1]) wenn er jeden der 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis vierzehntägiger Lese-, Rede-, Aufsatz-, Sprachlehre- und Rechtschreibungsübungen hinstellt.

Die von Schubert und Göhl empfohlene Art, die einzelnen Zweige des Unterrichts um das Lesebuch zu konzentrieren, nennt E. Lüttge den stilistischen Anschauungsunterricht.[2]) Nach ihm soll die Lektüre einerseits durch Erweiterung, Verknüpfung und Anwendung des übermittelten Wissens dem übrigen Unterrichte ergänzend zur Seite treten und anderseits durch Förderung der geistigen Zucht, Veredlung des Denkens und Empfindens, Gewinnung an anschaulichem Denken und durch psychologische Vertiefung ein selbständiges Bildungsmittel von außerordentlicher Wichtigkeit werden. Darum müsse von ihr der gesamte Sprach-

---

[1]) H. Göhl: 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis u. s. w.

[2]) E. Lüttge: Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterr.

unterricht ausgehen (a. a. O. S. 58). Ausgeführt hat er diesen Gedanken in seinem „stilistischen Anschauungsunterricht" (Leipzig 1897). Ein neuer Zug daran ist der, den grammatischen Unterricht im Sinne Hildebrands in den Dienst der Stilbildung zu nehmen (a. a. O. Vorwort S. IV).

In diese Reihe der Methodiker gehört dann, die höhern wie niedern Schulen bedenkend, Otto Schulze. In seinen „Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprache", die er ein „Gedenk- und Erinnerungsblatt für die unvergleichlichen Verdienste Rudolf Hildebrands" nennt,[1]) und in seinen „Gedanken über Auswahl, Anordnung und Behandlung der deutschen Lesestoffe"[2]) hält er neben der Konzentration des deutschen Unterrichts in sich, in der sprachlichen Bildung, auch eine solche nach Dichtern für möglich. Claudius und Hebel will er als Dialektdichter, Chamisso, Rückert und Platen wegen ihrer Formglätte zusammenbehandeln. Außerdem sollen aus allen andern Unterrichtsstoffen verwandte Stoffe parallel laufen. Eine Spaltung des deutschen Unterrichts in Lesen, Grammatik, Orthographie, Diktat und Aufsatz verwirft er unbedingt; es dürfe streng genommen nur mündliche und schriftliche Übungen geben.[3])

Zum Schlusse mögen noch Ferdin. Münch,[4]) E. Martin[5]) und P. Dietel[6]) genannt sein. Auch sie wollen in derselben Weise wie die vorausgehenden Pädagogen das Lesestück im Sinne der Schule Hildebrands behandelt, d. h., als Fundament des deutschen Sprachunterrichts in der höhern wie in der niedern Schule angesehen wissen.

Schlußbemerkungen.

Blicken wir zurück auf die Schule Hildebrands und ihr Verhältnis zum Gründer, so wird sich einmal ergeben, daß dem deutschen Unterricht in keinem seiner Teile dessen Ideen fremd geblieben, daß sie allerdings in dem einen in höherm, in dem andern in niederm Grade verwirklicht, daß sie hier eher, dort später als Richtlinien beachtet worden sind; das andere Mal dürfte

---

[1]) Neue Bahnen 1895, Heft 4 u. 5, S. 169 ff.
[2]) Blätter f. erziehenden Unterricht von Fr. Mann 1894, Nr. 44/45.
[3]) Neue Bahnen 1895, S. 240, 242.
[4]) Ferd. Münch: Der Unterricht im Deutschen in der Volksschule. Cöln 1893.
[5]) E. Martin: Das deutsche Lesestück in d. Volksschule.
[6]) P. Dietel: Zur Behandlung der Lesestücke.

klar werden, daß Hildebrands Geist nicht nur über das Sachsenland hinwehte, sondern ganz Deutschland erfüllte, ja über dessen Grenzen hinaus[1]) auch in Gaue drang, wo deutsche Zunge klingt; daß er nicht allein die höhern Schulen ergriff, vielmehr zuerst und intensiver in die Volksschule einzog; daß er durch sein edles Wesen auch in anderen pädagogischen Schulen sich Eintritt verschaffte. Beide Ergebnisse können die deutsche Nation nur erfreuen, weil alle diese Bestrebungen auf ihre Erhaltung, Stärkung, Veredlung abzielen. Freilich hat uns die Darstellung auch nicht verschwiegen, wie wenig noch auf mehreren Gebieten von Hildebrands Geist zu verspüren ist, wie seine Ziele bei weitem noch nicht die eines jeden Deutschlehrers genannt werden können, wie ihr Wesen sogar mißverstanden und ihr Wert bezweifelt wurde. Der Eindruck, den die ganze Bewegung macht, muß sich für uns abermals abschwächen, wenn wir uns überlegen, daß alle die schönen Worte, Gedanken und Ideen, die uns in Lehrplänen, Lesebüchern und Abhandlungen begegneten, noch lange nicht die Praxis des deutschen Unterrichts ausmachen; denn es wäre sonderbar, wenn gerade hier nicht die Kluft zwischen Ideal und Leben bestünde, die wir doch sonst überall zu gewahren uns gewöhnt haben. Aber das alles benimmt uns nicht den Mut zu hoffen, einst werde in jeder Schulstube der Geist des Unvergeßlichen über Lehrern wie Kindern schweben, um sie zur Arbeit in seinem Sinn anzutreiben, einst werde er alle Lehrer der deutschen Muttersprache um sich versammeln als seine Jünger.

---

[1]) Vgl. Quelques mots sur l'instruction publique en France, par Michel Bréal, prof. au collège de France. Paris 1872.



Druck von August Pries in Leipzig.


Laube
155370
LB1580
G2L3

